

TARTU ÜLIKOOL
Majandusteaduskond
Ettevõtte majanduse instituut

Elisa Elias

**EESTI ÜLDHARIDUSKOOLIDE ÕPETAJATE
TÖÖSOORITUS SÕLTUVALT ÕPETAJATE JA KOOLI
ERIPÄRAST**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: professor Kulno Türk

Tartu 2013

Soovitan suunata kaitsmisele

(juhendaja allkiri)

Kaitsmisele lubatud ” ” 2013. a.

Juhtimise õppetooli juhataja prof. Maaja Vadi

(õppetooli juhataja allkiri)

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

(töö autori allkiri)

SISUKORD

Sissejuhatus	4
1. Õpetajate töösoorituse hindamise kriteeriumid ja meetodid koolide tulemuslikkusest lähtuvalt	7
1.1. Koolide tulemuslikkus, areng ja seda mõjutavad tegurid.....	7
1.2. Õpetajate töösoorituse komponendid ning seda mõjutavad tegurid.....	13
1.3. Õpetajate töösoorituse hindamise meetodika, protsess ja eripärad	20
2. Eesti üldhariduskoolide õpetajate töösoorituse sõltuvus õpetaja tööstaažist, haridusest ja kooli eripärast	28
2.1. Üldhariduskoolide õpetajate töösoorituse hindamise uurimismetoodika ja valim.	28
2.2. Õpilaste hindamine, tunnustamine, toetamine ja arendamine olenevalt õpetajate tööstaažist ja haridusest ning koolide eripäradest.....	33
2.1.1. Õpilaste hindamine ja tunnustamine	33
2.2.2. Õpikeskkonna kujundamine.....	39
2.2.3 Õpilaste toetamine.....	46
2.2.4 Õpetamise meetodid.....	52
2.2.5 Muud õpetajate tegevused.....	54
Kokkuvõte	59
Viidatud allikad.....	63
Lisad.....	67
Lisa 1. Ankeetküsimustik.....	67
Lisa 2. Eesti üldhariduskoolide õpetajate hinnangud enda töösooritusele sõltuvalt õpetaja ja kooli eripärast	69
Lisa 3. Õpilaste hinnangud õpetajate töösooritusele sõltuvalt õpetaja ja kooli eripärast	74
Zusammenfassung.....	79

SISSEJUHATUS

Noortele inimestele hariduse pakkumine ja nende suunamine on iga riigi jaoks oluline ülesanne. Mida rohkem on suudetud motiveerida tulevasi põlvkondi omandama tarkusi, oskusi ja teadmisi, seda tugevam on riik tervikuna. Võime väita, et haridussektori pidev täiustamine peaks olema iga riigi üheks tähtsaimaks ülesandeks.

Aina enam jääb aga mulje, et koolis töötavate õpetajate töösooritusele pööratakse suhteliselt vähe või formaalset tähelepanu, millel on omakorda negatiivne mõju õpetajate motivatsioonile ja huvile tulemuslikkust tõsta. Koolide tulemuslikkuse võrdlemisel seatakse tavapäraselt esikohale õpilaste tulemused. Kõige levinum on võrdlus põhinedes riigieksami tulemustele, mille edetabelid igal aastal suve lõpuks koostatakse. Riigieksamite tulemused annavad signaale nii kooli juhtkonnale ja õpetajatele, lapsevanematele kui ka teistele haridusest huvituvatele inimestele. Tihti vaadeldakse eksamite tulemusi aga pelgalt arvulise näitajana ning ei süveneta piisavalt, kuidas ja mis tingimustel on teatud tulemused kujunenud.

Selline olukord, mil keskendutakse vaid arvulistele näitajatele ilma nende tausta uurimata, võib kaasa tuua kooli kui terviku ning ka õpetajate töösoorituse eksliku ja pealiskaudse hindamise. Objektiivsema pildi saamiseks on oluline analüüsida ka väliskeskkonnast tulenevate tegurite mõju nii õpetajate töösooritusele kui ka õpilaste heaolule. Autor on seisukohal, et mida rohkem pööratakse tähelepanu õpetajate töösooritust mõjutavatele teguritele ning väliskeskkonnast tulenevatele mõjudele, seda täisulikumaks ja konkurentsivõimelisemaks on võimalik nimetatud sektorit muuta

Õpetaja töösoorituse all käsitletakse käesolevas töös õpetaja lähenemist õpilaste hindamisele, tunnustamisele, toetamisele ja arendamisele. Õpetajate töösooritust käsitletakse sageli lihtsustatult ja ühekülgsest ning piirduakse vaid õpilaste akadeemilise tulemuslikkusega. Õpetajate usaldusväärne ja süsteemne hindamine on aktuaalne probleem, millele on vaja lahendusi otsida, et vältida eksliku hindamisega

kaasnevat elukutse maine langust. Objektiivse pildi saamiseks on oluline koguda andmeid ja informatsiooni erinevatest allikatest, millel on mõju õpetajate töösooritusele ning mida õpetajate töösooritus mõjutab.

Bakalaureusetöö eesmärgiks on määrata kindlaks õpetajate töösoorituse sõltuvus õpetajate haridusest, tööstaažist ja kooli spetsiifikast. Eesmärgini jõudmiseks püstitas autor järgmised uurimisülesanded:

- üldhariduskoolide tulemuslikkuse ja õpetajate töösoorituse hindamise teoreetilised käsitlused ja probleemid;
- õpetajate töösoorituse hindamise kriteeriumite ja meetodite eripärade analüüs;
- uurimismetoodika väljatöötamine, sh ankeetküsitluse väljatöötamine (õpilastele, õpetajatele) ja läbiviimine;
- selgitada välja Eesti üldhariduskoolide õpetajate töösoorituse hindamise probleemid ning õpetajate ja õpilaste poolt antud hinnangute seosed õpetajate tööstaaži, hariduse ning koolide eripäraga;
- teha ettepanekuid üldhariduskoolide õpetajate töösoorituse tõstmiseks nende haridusest, tööstaažist ja kooli spetsiifikast lähtuvalt

Õpetajate töösoorituse hinnanguid võrreldakse järgmistest aspektidest lähtuvalt:

- õpilaste ja õpetajate hinnangud õpetajate töösooritusele olenevalt õpetajate tööstaažist ja haridusest;
- õpilaste ja õpetajate hinnangud õpetajate töösooritusele olenevalt vastaja koolitüübist (põhikooli ja gümnaasiumi võrdlus);
- õpilaste ja õpetajate hinnangud õpetajate töösooritusele olenevalt vastaja kooli riigieksami keskmisest tulemustest.

Bakalaureusetöö koosneb kahest peatükist, sisaldades teoreetilist ja empiirilist osa. Esimeses peatükis antakse ülevaade nii koolide kui ka õpetajate töösoorituste teoreetilistest lähtekohtadest ning analüüsitakse, millised on võimalused õpetajate töösoorituste hindamiseks. Teoreetiline materjal põhineb eelkõige teadusartiklitel, mis on kättesaadavad andmebaasidest Ebsco ja Scopus ning muul erialasel kirjandusel.

Töö teises peatükis analüüsitakse autori poolt läbi viidud küsimustiku tulemusi ning võrreldakse neid teoreetilises osas käsitletuga. Küsimustiku tulemuste abil võrreldakse õpetajate töösooritust lähtudes õpetajate haridusest ja tööstaažist, koolide riigieksamite tulemustest ning koolitüübist.

Käesoleva töö peamiseks piiranguks oli spetsiifilise taustaga õpetajate uuringusse lülitamise keerukus, sest ilma pedagoogilise hariduseta pedagoogide määr on väga väike.

Bakalaureusetöö loob head eeldusedantud teema edasi arendamiseks magistritöös. Magistritöö raames on autoril plaanis lülitada uuringusse spetsiifilise taustaga koolide õpilasi ja õpetajaid ning võrrelda neid tava- ja erikoolide vastavate näitajatega. Tulemuste usaldusväärsuse tõstmiseks kaasatakse uuringusse ka koolijuhid, kelle seisukohti võrreldakse õpetajate ja õpilaste omadega.

Autor tänab oma juhendajat, kes aitas oma soovitude ja ettepanekutega tööd koostada ning täiendada. Lisaks on autor tänulik koolijuhtidele, kes andsid nõusoleku oma koolis uuringut läbi viia ning õpetajaid ja õpilasi, kes küsimustikule vastasid.

1. ÕPETAJATE TÖÖSOORITUSE HINDAMISE KRITEERIUMID JA MEETODID KOOLIDE TULEMUSLIKKUSEST LÄHTUVALT

1.1. Koolide tulemuslikkus, areng ja seda mõjutavad tegurid

Haridussüsteemile esitatavad nõudmised on muutunud aina mitmekesisemaks, mistõttu on koolide tulemuslikkuse analüüsimine kujunenud tunduvalt komplitseeritumaks protsessiks. Tegemist on aktuaalse probleemiga, sest õpetajahariduse kaasajastamise kõrval on üha olulisem pöörata tähelepanu ka koolide arendamisele. Keskkond, mis loob tingimused pidevaks arenguks ja teadmiste kasvuks, on kahtlemata oluline eeldus õpetajate ja õpilaste tulemuslikkuse ja heaolu suurendamiseks.

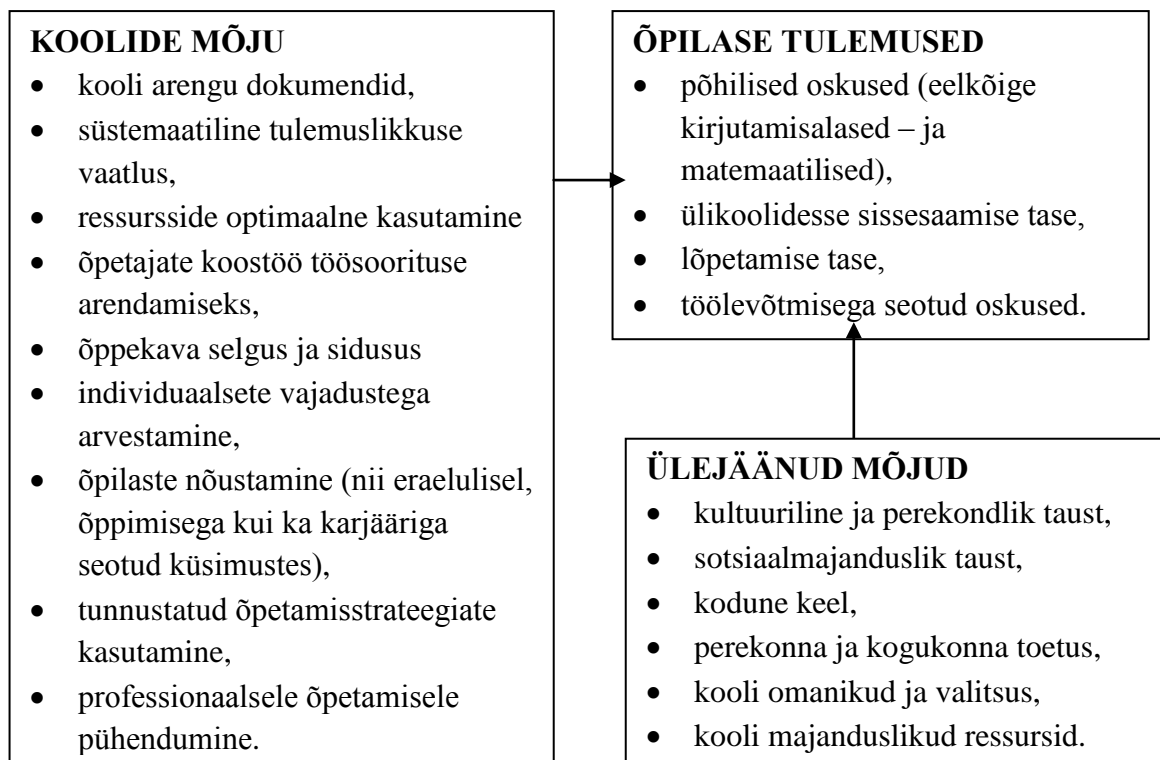
Nii koolide kui ka õpetajate töö eesmärgid ja ülesanded on läbi ajaloo oluliselt muutunud olles nüüdseks võrreldes varasemaga tunduvalt üldisemad. Näiteks Uus-Inglismaal oli 1600. aastal, mil loodi esimesed riiklikud koolid, õpetajate peamiseks eesmärgiks õpilaste moraalne ja religioosne kasvatus. Kuigi aja jooksul on õpetajate religioosne mõju vähenenud, eeldatakse siiski, et nad oleksid oma käitumiselt lastele moraalseks eeskujuks. (Good 2008: 4) Tänapäeval peavad haridusasutused pakkuma lastele ka suurepäraseid ainealaseid teadmisi, edendama neis probleemide lahendamise ja kriitilise mõtlemise oskusi, valmistama neid ette täisväärtuslikeks ühiskonnaliikmeteks ning majanduslikult efektiivseteks kodanikeks (Good 2008: 4; Kareem 2013: 3). Sellised ulatuslikud muutused on tekitanud vajaduse haridusasutusi üldiselt ja nende hindamismudeleid kaasajastada.

Eesti Vabariigi haridusseaduses on kirjeldatud, milliseks peab üldhariduskooli lõpetanud inimene olema kujunenud, kuid see, kuidas õpetaja nende väga sügavate väärtusteni jõuab, on kooli enda otsustada. Näiteks on Eesti Vabariigi haridusseaduse § 11 välja toodud, et tegemist peab olema areneva isiksusega, kes on suuteline elama väärikalt, austama iseennast, oma perekonda, kaasinimesi ja loodust, valima ning

omandama talle sobivat elukutset, tegutsema loovalt ning kandma kodanikuvastutust. Autori arvamuse kohaselt on siin tajutavad väga ulatuslikud piirid ning puuduvad konkreetsed raamistikud, mis muudab nii õpetajate kui ka koolide hindamise tunduvalt komplitseeritumaks protsessiks. Õpetajate ainealast tegevust piiravad riiklikud õppekavad ja hindamisjuhendid, kuid haridusseaduses väljatoodud laiade väärtuste edastamiseks puuduvad täpsemad juhendid ning nende täitmist ei osata ka hinnata. Nii üldised piirid jätavad koolile ja õpetajale valikuvabaduse, kas ja kuidas nad nimetatud väärtusi arendavad. Hindamise muudab keeruliseks ka asjaolu, et see, kas ja mil määral õpetajad suutsid õpilastes teatud väärtusi arendada, selgub alles kauges tulevikus.

Koolide tulemuslikkuse analüüsimisel ja võrdlemisel on oluline vaadelda mitmeid aspekte ning vältida liiga ühekülgset lähenemist. Ameerika Ühendriikides (2010) viidi läbi ulatuslik uuring mille käigus omistati koolidele neli taset - eeskujulik, tunnustatud, akadeemiliselt vastuvõetav, akadeemiliselt vastuvõtmatu. Selleks, et koolidele antav hinnang oleks võimalikult objektiivne ja laiaulatuslik, vaadeldi nelja erinevat haridusasutuse tulemuslikkust kirjeldavat valdkonda - akadeemiline kvaliteet, kooli areng, sotsiaalne võrdsus, organisatsiooni ülesehitus. (Jackson, Lunenburg 2010: 32) Koolide tulemuslikkuse hindamisel on väga oluline neid kõiki aspekte arvesse võtta ning vältida pealiskaudsete ja ekslike hinnangute omistamist.

Koolide peamiseks eesmärgiks on anda õpilastele võimalikult häid oskusi ja teadmisi, mistõttu peame erinevate kooli otsuste puhul vaatlema eelkõige nende mõju õpilastele. Koolijuhid avaldavad mõju otsustades, kuidas nad õpetajate ja kooli kui terviku tulemuslikkust vaatlevad ja hindavad, kuidas nad ressursse kasutavad jne (vt joonis 1). Seejuures on oluline meeles pidada, et õpilaste tulemuslikkust mõjutavad lisaks koolidele veel mitmed tegurid, näiteks perekonna ja kogukonna toetus, sotsiaalmajanduslik taust jne. (Masters 2012: 3)



Joonis 1. Erinevate tegurite mõju õpilaste tulemustele (autori koostatud Lee *et al* 2011: 620 ja Masters 2012: 3 põhjal)

Kahetsusega tuleb nentida, et Eestis vaadeldakse koolide tulemuslikkust eelkõige välishindamise tulemuste kaudu, mis põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 27 lõike 6 alusel moodustatud määruse kohaselt on üleriigilised tasemetööd kooliastmete lõpus, põhikooli lõpueksamid ja gümnaasiumi riigieksameid. Selline lähenemine, mil ühe koolide tulemuslikkust hindava aspektina vaadeldakse õpilaste tulemusi, on igati põhjendatud, sest haridusasutuse oluliseks eesmärgiks ongi suurendada õpilaste teadmisi ja oskusi. Seda, kui tulemuslikult on kool selle ülesandega hakkama saanud, näitavad kõige paremini mitmesugused testid. Siiski on nimetatud lähenemise üheks peamiseks puuduseks asjaolu, et teste sooritatakse vaid kindlates ainetes, mistõttu on ennatlik teha nendest järeldusi terve kooli tulemuslikkuse kohta. Kui testid on aastate lõikes väga sarnase ülesehitusega, võib tekkida problemaatiline olukord, mil õpetajad hakkavad konkreetsetele valdkondadele rohkem tähelepanu pöörama. Sellisel juhul ei peegelda testitulemuste paranemine kooli tegelikku arengut. Teine oluline puudus on koolide piiratud mõju, mistõttu ei saa madalaid tulemusi alati haridusasutuse vähese suutlikkuse süüks ajada, vaid põhjendada õpilase taustaga. (Masters 2012: 4) Koolide ja õpetajate tulemuslikkuse analüüsimise muudabki keeruliseks asjaolu, et väga keeruline

on piiritleda tegureid, mida saab kool mõjutada teguritest, mis tulenevad täielikult õpilase taustast ja muudest koolivälistest teguritest (Leigh; Mead 2005: 3). Autor on seisukohal, et need põhjused kinnitavad, et koolide tulemuslikkust saab analüüsida õpilaste tulemuste kaudu, kuid ainult sellele põhinemine on liiga kitsas ja võib anda erinevatele huvigruppidele valesid signaale. Keerulise taustaga laste välishindamise tulemused on tihti suhteliselt madalad ning sellele põhinedes võib ka õpetajatele omistatud töösoorituse hinnang kujuneda madalaks. Oluline on välja töötada süsteem, mis võtaks lisaks kvantitatiivsetele testi tulemustele arvesse ka õpilase tausta ja seda, kui palju õpilast edasi arendada suudeti.

Vajadust ulatuslikuma lähenemise järele on tajutud mitmetes riikides, mistõttu on paralleelselt välishindamisega hakatud kasutama sisehindamist. Sisehindamist võib määratleda, kui hindamisprotsessi, kus koolis töötavad spetsialistid võtavad vastutuse enda organisatsiooni hindamise eest. Kooli tasandil võib hindamist läbi viia õpetaja või õpetajate grupp, ülejäänud kooli professionaalne personal, koolijuht või palgatakse nõustaja hindamiseks väljastpoolt kooli. (Faubert 2009: 14) Eestis on sisehindamise korra kehtestajaks Põhikooli ja Gümnaasiumi seaduse § 42 lg 2 kohaselt direktor. Kogu kooli arengu planeerimine lähtub sisehindamise tulemustest, mistõttu on oluline luua just selline sisehindamise süsteem, mis haaraks võimalikud paljusid koolielu valdkondi (Salumaa, Talvik 2004: 36).

Hoolimata sellest, kas sisehindamine on kohustuslik või vabatahtlik, on tavapäraselt välja töötatud riiklikud juhised ja soovitused nimetatud protsessi rakendamiseks. Koolid on harva sunnitud läbi viima kindlaks määratud kriteeriumidele põhinevat hindamist, kuid üldised määratletud aspektidele põhinedes saavad koolid kujundada enda lähenemised. (Faubert 2009: 12) Eestis on üldhariduskoolide sisehindamise võtmealade valdkondadeks eestvedamine ja juhtimine, personalijuhtimine, koostöö huvigruppidega, ressursside juhtimine, õppe- ja kasvatusprotsess. Tulemustega seotud näitajatest analüüsitakse õpilastega seotud tulemusi, personaliga seotud tulemusi, huvigruppidega seotud tulemusi ja õppeasutuse tulemusi. (Õppeasutuse..2006:14)

Kooli tulemuslikkuse analüüsimisel on oluliseks tulemuslikkust mõjutavaks teguriks kooli suurus. Kuigi hariduse pakkumise algusaegadel eksisteerisid koolid, kus oli vaid üks klass, on tänaseks päevaks sellest kujunenud väga harv nähtus (Wainer, Zwerling

2006:300). Ollakse seisukohal, et suuremad koolid on optimaalsed, sest laiemad ressursid võimaldavad moodustada erinevate spetsialiseerumistega klasse, kus on võimalik lisatähelepanu osutada nii andekatele lastele kui ka järeleaitamist vajavatele õpilastele (Lay, College 2007: 793). Lisaks saab palgata kõrgetasemelisi pedagooge ning moodustada õppekavasid, mis sisaldavad mitmesuguseid valikaineid, mis on eriti olulised gümnaasiumiastmes (Wainer, Zwerling 2006:302). Samuti on suurtes koolides mitmekesisemad tunnivälise tegevuste võimalused ning tavapärased on koolibändid, spordiühingud, õpilasesindused jms (Lay, College 2007: 792). Õpilased, kes on käinud koolides, kus on tegevad õpilasesindused ja õpilaste valimisprogrammid, on poliitiliselt aktiivsemad ka tulevikus ning neil on suurem huvi valimiste raames pakutava informatsiooni vastu (Meirick; Wackman 2004: 1169). Autor on seisukohal, et huviringide tähtsust ei tasu alahinnata, sest haridussüsteemi eesmärgiks ei ole ainult akadeemiliste teadmiste andmine, vaid noorte arendamine sotsiaalselt küpseteks ja ühiskondlikult aktiivseteks inimesteks.

Siiski jõudsid teadlased Paul V. Gump ja Barker R. G juba 1964. aastal oma uuringu tulemusi analüüsides järeldusele, et hoolimata asjaolust, et suurtes koolides on pakutavad võimalused laiemad, on siiski sealsete õpilaste kaasatus madalam. Väikeste koolide õpilased osalevad tunduvalt rohkem mitmesugustes tegevustes ning on rohkem kaasatud vastutust nõudvatesse tegevustesse. (Barker, Gump 1964: 162)

Naomi Booker, kes on Philadelphia ühes ohtlikumas piirkonnas asuva kooli direktor, asus ametisse ajal, mil suur hulk õpilastest ei omanud isegi põhioskusi. Ta viis läbi radikaalse muutuse, mille tagajärjel muutusid kooli tulemused märgatavalt paremaks. Nimelt saab teha näiteks ligi tuhande õpilastega koolist efektiivse õppeasutuse, jaotades õpilased gruppidesse ja tehes justkui eraldi väikesed koolid. Oluline on, et teatud õpetajad õpetavad kindlat gruppi, mis suurendab nende vahelist sidet ja koostööd. (Cushman 2000: 37) Sama lähenemist on kasutatud veel mitmetes koolides, kuid kahjuks on üheks peamiseks takistuseks selliste ümberkorralduste kulukus (McKinney *et al* 2002: 124).

Siinkohal on väga oluline mõista, et väikesed koolid ei ole edukamad lihtsalt seetõttu, et sealsed klassid on väiksemad, vaid määravaks põhjuseks on asjaolu, et õpetajad saavad oma õpilasi individidena paremini tundma, mistõttu on neile õpilaste edukus tähtsam

(McKinney *et al* 2002: 123 Deborah Meier on toonud raamatus „Nende ideede jõud – Väikese Harlemi kooli õpetused Ameerikale“ (*The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*) välja, et õpetajad, kes õpetavad samu õpilasi, õpivad nende meeleolusid tunnetama ning mõistma, kuidas nendega kontakti saavutada. Sellised õpetajad on tulemuslikumad ja edukamad ka ainealaste teadmiste edastamisel. (Langdon 2000: 23)

Väikeste koolide toetuseks loodi üheksakümnendatel Bill ja Melinda Gatesi fond, mille eesmärgiks on läbi rahastuse neid elavdada. Tänapäevaks on nimetatud fondiga liitunud veel mitmed teised algatused ning erinevatele hariduslikele projektidele on suunatud miljardeid dollareid. (Wainer, Zwerling 2006: 300) Ka nimetatud organisatsioonis ollakse seisukohal, et õpilaste huvi kooli vastu on suurem õppides väikestes rühmades, mis suurendavad ühtekuuluvustunnet. Väikestes koolid on õpilased kesksemad ning sealsed lähenemised on individuaalsemad. Õpetajatel on aega ja võimalusi õpilasi rohkem toetada ja suunata, nende lõpetamise tase ja edasiõppimise määr on kõrgemad. (Cutshall 2003: 23)

Antud teema on oluline ka Eesti haridussüsteemi analüüsimisel. Aina aktiivsemalt käsitletakse gümnaasiumide eraldamist põhikoolidest ning analüüsitakse kaasnevaid kasusid ja kahjusid. Koolid, kus on koos nii põhikooli kui ka gümnaasiumi osa, suudavad tõenäoliselt pakkuda laiemaid võimalusi, kuid nende eraldamisel ja väikemate koolide moodustamisel on õpilaste kaasatus suurem, millel on omakorda positiivne mõju nende heaolule ja motivatsioonile. Seega esinevad mõlema vormi puhul teatavad positiivsed küljed ja kitsaskohad, kuid sisulise analüüsi tulemusena on võimalik leida optimaalne variant, mis peaks silmas eelkõige õpilaste huve ning lähtuks pikema perspektiivi vajadustest. Optimaalne on rajada maakonnakeskustesse gümnaasiumid, kus oleks võimalik pakkuda mitmesuguseid valikaineid ja spetsialiseerumisi. Seevastu põhikoolid võiksid olla väikesemad, sest nooremad õpilased vajavad rohkem õpetajate poolset toetust ja suunamist ning väikesed klassid tekitavad suurema ühtekuuluvustunde.

Sellele, kuivõrd erineb õpilaste arvamus, kes õpivad koolis, kus on ainult põhikool, õpilaste arvamusest, kes õpivad koolis, kus on nii põhikool kui ka gümnaasium, keskendub autor ka oma töö teises osas.

1.2. Õpetajate töösoorituse komponendid ning seda mõjutavad tegurid

Viimastel aastatel, mil on aina suurenenud õpetajate tegevuse analüüs ja tulemustest aruandmise kohustus, on tõestatud, et kooliga seotud teguritest on õpilaste tulemuslikkusele suurim mõju õpetajal (Stronge 2007: 9). Sellega on nõus nii teadlased, poliitikud, lapsevanemad kui ka õpetajad ise, et õpetajad suudavad mõjutada lapsi, kuidas, mida ja kui palju nad õpivad ning kuidas nad mõjutavad üksteist ja maailma (Leigh; Mead 2005: 3; Stronge 2007: 9). Hoolimata asjaolust, et erinevad osapooled mõistavad õpetajate olulisust, ei ole jõutud ühisele seisukohale, kuidas ja mil määral nad õpilasi mõjutavad. Seepärast oleks vaja õpetajate tööd hinnata ja analüüsida, milleks tuleks rakendada õpetajate töösoorituse hindamist.

Õpetajate töösoorituse defineerimine on olnud pidevalt suureks vaidlusobjektiks. Kõrgemad kvaliteedinõudmised on tõstnud ka õpetajatele esitatavaid nõudmisi ning muutnud nende tegevuse eesmärgi. Neilt oodatakse, et nad arendaksid nii õpilaste intellektuaalset võimekust ja tõstaksid nende akadeemilisi saavutusi kui ka suurendaksid nende personaalseid, sotsiaalseid ja moraalseid pädevusi. (Good 2008: 4).

Autori arvamuse kohaselt on hoolimata õpetajate töösoorituse defineerimise keerukusest tegemist siiski väga olulise teemaga, sest sellest lähtuvalt on võimalik koolitada ja arendada õpetajaid, kelle tase oleks võimalikult ühtlane. Õpetajate oskuste ja teadmiste võrdsuse saavutamine erinevates regioonides ei ole küll absoluutselt võimalik, kuid suuri erinevusi tuleb vähendada, et erinevates piirkondades asuvad koolid suudaksid pakkuda võimalikult kõrgekvaliteedilist haridust.

Õpetajate töösoorituse hindamise puhul on kolm väga olulist analüüsitavat valdkonda - õpetajate professionaalsed karakteristikud, õpetamisprotsess ja õpetamise keskkond (Irs 2012:51). Autor on seisukohal, et selleks, et saada täielikku ülevaadet õpetajate töösooritusest, on oluline kõikidele valdkondadele tähelepanu pöörata. Seejuures ei tasu unustada, et erinevatele aspektidele on õpetajatel erinev mõju, mistõttu mõjutavad nad

ka konkreetse õpetaja töösooritust erinevalt. Järgnevalt analüüsib autor nimetatud kolme valdkonda lähemalt.

Professionaalsed karakteristikud ehk õpetajate personaalsed tunnused on sügavad käitumismustrid, mis on väljapaistvatel õpetajatel sageli spetsiifilised ja aitavad tõsta nende autoriteeti (Türk *et al* 2011: 30). Õpetajate professionaalsust kirjeldavad ainealased teadmised, analüütiline mõtlemine, isikuomadused, enese täiendamine, suhtlus erinevate huvigruppidega (õpilased, kolleegid, ülemused, lapsevanemad), esinemisoskus, kohuse -, vastutustunne. (Irs 2012: 51)

Austraalia õpetamise ja kooli juhtimise instituut (*The Australian Institute for Teaching and School Leadership*) on õpetajate professionaalsuse näitajatenä välja toonud seitse standardit. (Celik 2011: 75):

- tunneb õpilasi ja nende õppimisharjumusi,
- tunneb ainet ja oskab teadmisi edastada,
- oskab kavandada ja rakendada efektiivse õpetamise ja õppimise meetmeid,
- loob ja säilitab turvalise ja toetava õppimiskeskkonna,
- hindab õpilasi ja annab neile mitmekülgset tagasisidet,
- arendab enda õpetamisalast professionaalsust,
- suhtleb kolleegide, lapsevanemate ja ühiskonnaga.

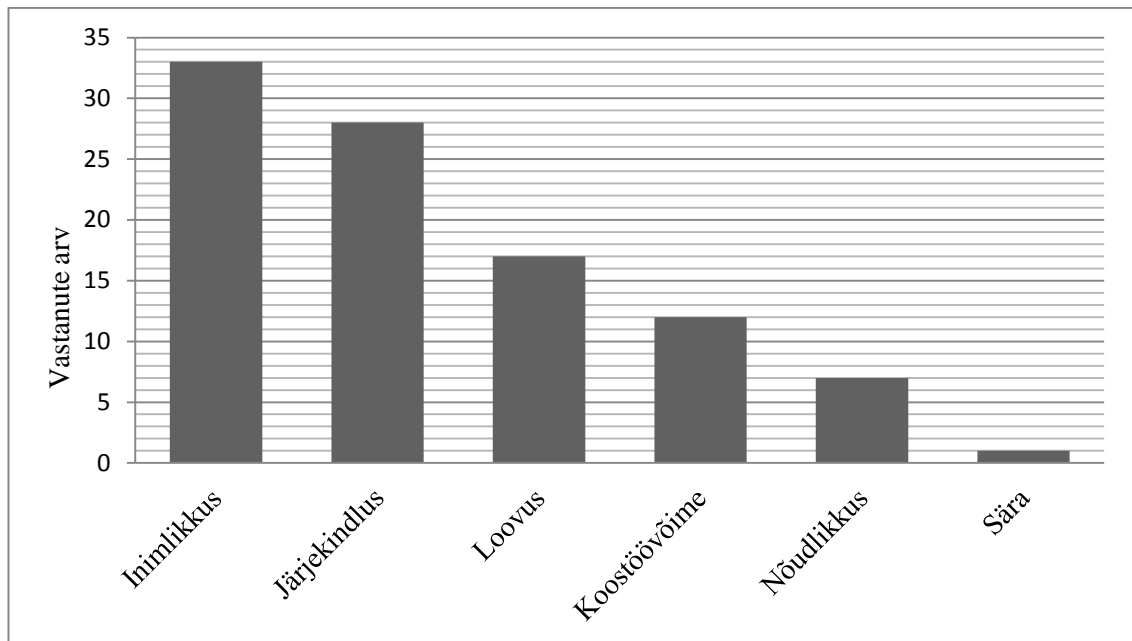
Mõlemad professionaalsete karakteristikute loetelud tähtsustavad sarnaseid aspekte. Siiski on Austraalia õpetamise ja kooli juhtimise instituudi poolt välja toodud kolm näitajat, mida Irs professionaalsust analüüsivate teguritena ei käsitle. Nendeks on õpilaste tundmine, efektiivse õpetamise ja õppimise meetmete kasutamine ning positiivne õpikeskkond. (Irs (2012) on nimetatud karakteristikuid vaadelnud õpetamisoskuste ja klassikliima valdkonnas. Selline erinevus tõestab, et professionaalsete karakteristikute analüüsimine on teatavalt määral subjektiivne ning erinevaid näitajaid on võimalik vaadelda erinevatest seisukohtadest.

Mõlemad autorid on välja toonud suhtluse, mille tähtsust aina enam rõhutatakse. Hoolimata asjaolust, et infotehnoloogilised vahendid on teinud inimeste vahelise suhtluse märkimisväärselt lihtsamaks, on tihti näost näkku kontakt parimaks alternatiiviks (Curtis 2012: 19). Enamikes riikides toimub kooli ja koduvaheline suhtlus,

kuid variante selleks on väga mitmeid. Ühepoolse suhtluse korral informeerib õpetaja lapsevanemat erinevatest üritustest, tegevustest või õpilase tulemustest. Sellise suhtluse tuntuimad infokandjad on infovoldikud, kooliürituste kalendrid, informatsiooni edastamine kooli kodulehe vahendusel, kooli- või klassiajalehtede lapsevanematele saatmine jne. Kahepoolse suhtlusega on tegemist, kui esineb dialoog õpetaja ja lapsevanema vahel (telefonikõned, e-kirjade vahetus, lapsevanemate-õpetajate ühised nõudpidamised, kodukülastused jne). (Graham-Clay 2005: 118) Suhtluse intensiivsus on jällegi suures sõltuvuses konkreetse riigi tavadest. Eesti õpetajate ja lapsevanemate suhtlus on reeglina ametlik. Seevastu näiteks Küprosel esineb tihti mitteametlikku suhtlust kooli ja kodu vahel, kus lapsevanemad käivad koolis mitmesuguseid üritusi läbi viimas ning saavad vabatahtlikuna osaleda ka haridusvälistes tegemistes, näiteks pakkuda õpilastele hommikusööki (Symeou *et al* 2012: 67).

Üheks oluliseks karakteristikuks on õpetaja isikuomadused (Pretorius 2012: 314) Mitmed uurimused on tõestanud, et madala neurootilisusega ja kõrge meelekindlusega inimesed saavad edukalt hakkama erinevates ametites, sh ka õpetaja ametis. Kõrge meelekindlusega inimesed on usaldusväärsed ja kohusetundlikud töötajad, kes kontrollivad edukalt enda emotsioone. Tavapäraselt on nende tööga rahulolu kõrge ja nad saavad edukalt hakkama ka konfliktsetes situatsioonides. (Aidla 2009: 93)

Autori poolt koostatud uurimuses (Elias 2012), kus osales 57 Noored Kooli programmiga õpetajaks hakanud noort, küsiti, milliseid isikuomadusi peetakse õpetaja töös kõige olulisemateks (vt joonis 2). Siinkohal on oluline rõhutada, et vastajad said välja tuua rohkem, kui ainult ühe omaduse. Ligi kaks kolmandikku (33) vastajatest arvas, et inimlikkus on õpetaja puhul väga oluline, sest selline suhtumine aitab õpetajal klassiga hakkama saada. Mees, 25-aastane: „Kui õpetaja on eelkõige inimlik, siis suudab ta klassiga niikuinii igas olukorras hakkama saada.“ Lisaks tõi suur hulk vastajatest (28) välja järjekindluse, mida põhjendati asjaoluga, et erinevad õpilased on oma kiiruselt ja tasemelt väga erinevad ning kui mõne asja seletamine tundub olevat väga aeganõudev ja keeruline, ei tohi siiski ühtegi last hätta jätta. Õpetajate kutsestandardi alusel on peamisteks vajalikeks isikuomadusteks ja võimeteks kõlbelisus, algatusvõime, emotsionaalne eneseteadlikkus/stabiilsus, empaatia, järjekindlus, koostöövalmidus/suhtlemisvalmidus, pingetaluvus, tolerantsus, vastutustunne.



Joonis 2. Olulisimad omadused õpetaja elukutse juures (Elias 2012: 33)

Professionaalsete karakteristikute näol on tegemist tunnusega mida on rahvusvahelisel tasandil kohati keeruline defineerida. Põhjuseks on asjaolu, et õpetajate professionaalsuse juures mängivad teatavat rolli ka sotsiaalsed ja poliitilised normid. Seega sõltub õpetaja professionaalsus suuresti sellest, mida antud elukutselt oodatakse. (Day and Kington 2008, Chong *et al* 2011: 51 kaudu) Just see asjaolu muudab võrdluse keerukamaks, sest ootused õpetajate elukutsele on erinevates ühiskondades erinevad. Autor on seisukohal, et tegemist on igati loogilise asjaoluga, sest õpetajate ülesandeks on koolitada tulevasi ühiskonnaliikmeid, kuid see, mida tulevaselt põlvkonnalt oodatakse on väga suures sõltuvuses nii riigi majandusliku arengutasemega kui ka kultuuriliste tavadega.

Õpetamisoskustena käsitletakse erinevaid meetodeid ja lähenemisi, mida pidevalt tunnis kasutatakse. Nimetatud oskuste alla kuuluvad näiteks mitmekülgsed õpetamismeetodid, planeerimine, kõrged ootused, hindamisstrateegiad, infotehnoloogiliste vahendite kasutamine, õpilaste motiveerimine, õpeaine sidumine praktikaga ja teiste õppeainetega, õpilaste isikuomaduste arendamine (sotsiaalsed oskused, ettevalmistus isiklikuks eluks) ja muu taoline (Fullan 2006: 103 ja Irs 2012: 51).

Lõuna Aafrika Ülikoolis (2012) tehtud uurimuses on ühe peamise õpetamisoskuseks välja toodud õpilaste motiveerimine ja neis huvi äratamine, mis on õppetöö aluseks

(Pretorius 2012: 5). Motiivid, eesmärgid ja strateegiad, mida õpilased tunnis kasutavad, sõltuvad nii tegevuse olemusest kui ka sellest, kuidas õpetaja neid õpilasele presenteerib. Kui õpetaja suunab õpilasi keskenduma ainult hinnetele või teistele välistele preemiatele, seavad ka õpilased endale peamiseks eesmärgiks võimalikult kõrge hinne saada. Nad annavad endast parima, et teadmiste kontrollil hiilgavalt esineda, kuid tõenäoliselt unustavad peagi suurema osa õpitust. (Henley 2006: 154)

Eesmärgipärane õppekava ja head õpetamisoskused on vajalikud, kuid mitte piisavad tagamaks häid tulemusi ka õpilastele. Kui õpilased suunavad õpetajale ja õppimisele minimaalselt tähelepanu, pingutusi ja aega, jäävad tulemused kõigest hoolimata kesisteks. (Good 2008: 143) Traditsioonilisele lähenemisele on iseloomulik omistada õpilaste tegevuste eest otseseid preemiaid ja karistusi, millel peaks olema õpilasi motiveeriv mõju ning samaaegselt suunama tulemuste nimel pingutama. Selline meetod on kasutusel enamikes koolides - häid tulemusi väljendab kõrge hinne ning madala tulemuse korral tuleb töö uuesti sooritada. (Henley 2006:156) Mitmed enesetõhususe (*self-efficacy*) teoreetikud on seisukohal, et just madalad tulemused on peamised alamotiveerituse tekitajad. Kui õpilane tunnetab, et ta ei saavuta mõnes valdkonnas häid tulemusi, hakkab ta sellesse suhtuma pealiskaudselt, annab kiiresti alla ja väldib ka tulevikus kokkupuuteid raskusi valmistanud teemaga. (Margolis, McCabe 2006: 219) Seetõttu tuleks eriti tähelepanu pöörata nende laste motiveerimisele, kelle tulemused on madalad. Nende tähelepanuta jätmise korral võivad esimesed halvad hinded moodustada ahela, mis mõjutab õpilase tulemuslikkust ja eneseusku nii lühiajaliselt kui ka pikemas perspektiivis.

Mitmed uuringud on tõestanud, et õpetajate õpetamisoskustel on otsene mõju õpilaste motiveeritusele. On selgunud, et kõrge motiveeritusega laste õpetajad on loonud positiivse ja toetava klassikliima, kus põhirõhk on õppimisel. Õppetunnid on hästi planeeritud, sisukad ja huvitavad ning võimaldavad õpilastel teha nii iseseisvat- kui ka koostööd. Seejuures usuvad õpetajad kõikide õpilaste edusse ning ei jäta kedagi tahaplaanile. (Girmus 2011: 6)

Viimane vaadeldav aspekt, mis puudutab õpetamise keskkonda ehk klassi kliimat, on suhteliselt suures seoses õpetaja professionaalsete karakteristikutega ja õpetamisoskustega. Seda eelkõige põhjusel, et õpetajad suudavad oma oskuste,

teadmiste ja omadustega otseselt mõjutada, milliseks klassikliima kujuneb. Tegemist on olulise aspektiga, sest õpetajad ei saa õpetada ning õpilased ei saa õppida klassis, kus valitseb segadus (Henley 2006: 5).

See, kuidas õpetaja läheneb klassi juhtimisele, on sõltuvuses tema motiveeritusest. Levinud võimaluseks õpetajate motiveerimiseks on neile tagasiside andmine. Mitteametlik hindamine toimub iga päev jooksva töö käigus vastavalt sellele, mis silma torkab. Niiviisi hindavad inimest tahtmatult kõik, kes temaga kokku puutuvad olenemata sellest, kas tegemist on tööalase toiminguga või käitumusliku eripäraga. Ametliku hindamise eesmärk on luua hindamisel eelkõige kindel kord, teha hindamine erapooletuks ja õiglaseks, et vähendada etteheiteid ja kaebusi. (Üksvärav 2008: 222-223) Sellele, millised on hindamise erinevad võimalused, pööratakse rohkem tähelepanu järgmises alapeatükis.

See, kuidas õpetaja läheneb klassi juhtimisele, millised on tema prioriteedid ja kasutatav tehnika, sõltub lisaks ka tema isiklikest eesmärkidest (Henley 2006: 5). Siinkohal on oluline eristada lõppeesmärki ja tegutsemiseesmärki (Whitmore 2009: 54). Lõppeesmärk on haridussektoris riiklikult määratletud ning on erinevates riikides ja erinevates kultuurides väga erinevad ning ajas pidevalt muutuvad. Õpetajad saavad kujundada ainult oma tegutsemiseesmärgid.

Selleks, et eesmärgid oleksid optimaalseid ja õpilastele mõistetavad, on oluline, et neid saaks kokku võtta inglise keelse lühendiga SMART ehk (Whitmore 2009: 56):

- *Specific* – konkreetsed,
- *Measurable* – mõõdetavad,
- *Agreed* – kokkulepitud,
- *Realistic* – realistlikud,
- *Time phased* – ajaliselt määratletud.

Lisaks konkreetselt formuleeritud eesmärkidele on oluline, et keskkonnale, kus õpetamine toimub, on iseloomulik distsiplineeritus, loomingulisus, uuenduslikkus, paindlikkus, kaasaegsus, motiveeritus ja toetavus (Irs 2012: 51).

Distsipliini eesmärgiks on arendada õpilastes sotsiaalseid oskusi, mida nad vajavad eduks nii koolis kui ka väljaspool kooli. Sotsiaalseid oskused ei tähenda tänapäeval aga kindlasti vaikselt istumist ja korrektselt käe tõstmist, vaid arendavad koostööd ning tegude eest vastutamise võimet. Seega kasvatab efektiivne distsipliin õpilastes teiste inimeste õigustega arvestamist ja sobivat käitumist. (Henley 2006: 11) Õpetajatöös loetakse efektiivseimaks juhtimise stiiliks ennetavat juhtimist, mis põhineb eeldusel, et distsipliini tuleks vaadelda, kui võimalust õpetada lastele vastutamist oma käitumise eest ning seda neile pidevalt selgemaks teha ühendades tavapäraseid õppetunnid distsipliini edendavate harjutustega. (Henley 2006: 4) Lisaks aitab distsipliin luua õppimist soodustava kliima ja positiivse õpikeskkonna, mis on ka Lõuna-Aafrika Ülikooli poolt tehtud uurimuses olulisteks näitajateks (Pretorius 2012: 5). Fullan (2012: 5) on öelnud, et positiivsele õpikeskkonnale on omane lojaalsus, usaldus, toetus, dünaamika, ootuste formuleerimine ja suhtlemine. Positiivse õpikeskkonna raamistiku (*The Positive Learning Framework*) kohaselt on positiivse õpikeskkonna saavutamiseks olulised kolm aspekti:

- oluline on, et pöörataks tähelepanu õpetajate teadmistele, oskustele ja strateegiatele, mis vähendaksid õpilaste distsiplineerimatust;
- määratletakse keskse tähtsusega meetodid klassi juhtimiseks ja õppetunni planeerimiseks;
- analüüsitakse, milliseid strateegiaid kasutavad õpetajad erinevates konfliktsetes olukordades, töötatakse välja lähenemised, mis aitaksid erinevaid õpilasi kaasa haarata.

Kahtlemata on positiivse õpikeskkonna arendamine oluline eesmärk, sest võimaldab suurendada õpilaste ühekuuluvustunnet ja kaasatust, millel on omakord mõju nende motivatsioonile ja tulemustele.

Aina olulisemaks õpetamisoskuseks ja samaaegselt ka motiveerivaks teguriks on loovuse tähtsustamine. Õpilased, kes suudavad asjadele läheda uuenduslikult, saavad tihti hakkama asjadega, mis teistele on ülejõu käivad. Paraku ainult vähesed koolitööd soodustavad õpilaste loovust. Paljud õpetajad küll toovad välja loovuse hindamise, kuid tihti nende poolt antavad ülesanded loovuse arengut ei soodusta. (Brookhart 2013: 30) Lisaks loovusele on tähtis õpilastes arendada koostööoskusi. Minevikus pole paraku

sellele aspektile piisavalt tähelepanu pööratud, sest California Ülikooli poolt tehtud uurimuses (2012) selgus, et paljude õpetajate jaoks sümboliseeris koostöö situatsiooni, kus üks liige tegi kõik ära ja teised said „vabapääsme“. Tõelise meeskonnatöö tähendus selgines aga alles õpetajaks õppides. (Santagata; Guarino 2012: 63)

Autor on seisukohal, et kõik eelpool nimetatud näitajad omavad olulist mõju õpetaja töösooritusele. Selleks, et õpetajad oleksid edukad ja suutelised aitama õpilastel saavutada parimaid tulemusi, on neis vaja arendada oskusi ja teadmisi, millel on mõju nii professionaalsuse näitajatele kui ka õpetamisoskustele. On oluline, et õpetajates domineeriks teadmised ja omadused, mis aitavad õpilastel kujuneda edukateks ühiskonnaliikmeteks ning soodustavad nii akadeemiliste kui ka sotsiaalsete oskuste arendamist. Ainult mitmekülgsed õpetajad, kes muuhulgas panevad suurt rõhku iseenda tulemuste analüüsimisele ja enda arengule, suudavad õpilastega kontakti saada ning neile nii ainealaseid kui ka sotsiaalseid oskusi edastada.

Sellele, kuidas hindavad nii õpetajad kui ka õpilased erineva taustaga õpetajate professionaalseid karakteristikuid, õpetamisoskusi ja klassikliimat keskendub autor oma empiirilises uuringus.

1.3. Õpetajate töösoorituse hindamise metoodika, protsess ja eripärad

Paar aastakümnet tagasi oldi seisukohal, et personalijuhtimine saab anda lisaväärtust vaid sel määral, kui võrd ta suudab kulusid kokku hoida. Aina tähtsama tegurina edu saavutamisel nähakse tänapäeval arukat ja läbimõeldud personali juhtimist, mille eesmärgiks on inimeste hindamise läbi saavutada nii individuaalne kui ka organisatsiooni areng. (Eensalu *et al* 2012: 13; Shahrabi *et al* 2012: 621) Seejuures on üheks oluliseks eesmärgiks elimineerida traditsioonilise lähenemise peamine puudus, milleks on ainult minevikule keskendumine (Kachaňáková 2012: 30). Järgnevas alapeatükis keskendub autor õpetajate töösoorituse hindamise peamistele kitsaskohtadele ja võimalustele lähtudes seejuures nii minevikukogemustest kui ka tulevikuperspektiividest.

Personali hindamine on üks olulisemaid personali tõhusa kujundamise ja rakendamise eeltingimusi, mis võimaldab töötajate motiveerimist, arendamist ja töötasustamist. Hindamine võimaldab saada infot organisatsiooni strateegiliste ja taktikaliste eesmärkide realiseerimise kohta, millele on omasteks etappideks mõõtmine, kogutud andmete analüüs, eesmärgipärasele tegevusele ja arengule suunamine. (Eensalu *et* 2012: 199; Türk 2005: 188)

Avaliku sektori töötulemuste hindamise komplitseerituse peamiseks põhjuseks on nende mitmekesisus, mis muudab objektiivse hindamise keeruliseks. Hariduse nõukogu poolt koostatud õpetaja kutsestandardis seisab, et õpetaja põhitegevusteks on õppeprotsessi planeerimine ja juhtimine; õppija juhendamine, tema arengu ja motivatsiooni toetamine; õppeprotsessi analüüsimine ja hindamine ning tagasiside andmine õppijale, tema vanematele/hooldajale; õppija kaasamine õppesisu ja eesmärkide kavandamisse; õppija toetamine õpi- ja sotsiaalsete oskuste omandamisel. Sellise mitmekesisuse tõttu kerkib õpetajate hindamisega seoses esile mitmeid küsimusi (Danielson, McGreal 2000: 46):

- Kuidas on võimalik analüüsida ja arvesse võtta kõiki õpetamisel vajaminevaid oskusi?
- Millised õpetamisioskusi saab analüüsida õpptundi analüüsides ning milliste oskuste analüüsiks on vaja kasutada alternatiivseid variante?
- Kui õpetajate töösoorituse kriteeriumid sisaldavad ka õpilaste tulemusi, kuidas on neid võimalik mõõta?
- Kuidas on võimalik saadud andmeid õiglaselt analüüsida?
- Kelle ülesandeks oleks nende tulemuste kogumine?
- Kuidas oleks võimalik luua hindamissüsteem, mis võtab arvesse kõiki õpetajaametiga kaasnevaid õpetaja kohustusi ja professionaalseid oskusi?

Õpetajate hindamine on küll suhteliselt keeruline, kuid selle tähtsust ei tasu kahtlemata alahinnata. Tulemuslikkuse juhtimist (*Performance management*) loetakse kasulikuks terve kooli seisukohalt, kusjuures positiivne mõju on nii juhtkonnale kui ka õpetajatele – selline lähenemine aitab mõlemal mõista kooli esmaseid prioriteete ning vaadelda kooli arengut. (Irs 2012:20) Tulemushindamisel on keskseks inimese seniste töötulemuste ja tööalase käitumise ülevaatamine ning nende hinnangu andmine.

Eesmärk on eeskätt kindlaks teha tema tugevad ja nõrgad küljed. Esimesed peavad näitama, kuidas inimest paremini välja arendada; teised aga missugused abinõud kavandada, et töötulemused ja käitumine paraneks. (Üksvärv 2008: 223)

Hoolimata hindamise keerukusest ei ole enamikes haridusasutustes õpetajate hindamine uus termin, sest koolides on ametlik menetlusviis, mis järgib kohalikke seadusi õpetajate hindamiseks. Tavapäraselt sisaldab see süsteem ühte või kahte vaatlust, mis viiakse läbi kindla hindaja poolt, kes kirjutab üles oma tähelepanekud ja arvamused tunni läbiviimise kohta ning annab seejärel õpetajale tagasisidet. Vaatluse käigus on võimalik analüüsida õpilaste omavahelist suhtlust ja suhtlust õpetajaga. Hindajal on võimalik vaadelda, milline on õpikeskkond, kuidas õpetaja innustab lapsi õppima ning millised on õpetaja poolt rajatud peamised käitumisnormid. (Danielson, McGreal 2000: 47).

Siiski peetakse vaatlust seoses inimeste teadlikkuse tõusu ning uute arusaamade tekkimisega liiga ühekülgselt hindamismeetodiks. (Danielson, McGreal 2000: 7) Esiteks on sellisel juhul õpetaja roll suhteliselt passiivne ja kogu protsessis on esmane tähtsus hindajal. Hilisematest uuringutest on selgunud, et õpetajate professionaalne areng on suurem, kui nad mängivad hindamisprotsessis aktiivsemat ja suuremat rolli. Teine negatiivne aspekt on asjaolu, et tegemist on väga ühekülgselt hindamismeetodiga, mille korral ei võeta arvesse kõiki oskusi ja omadusi, mis õpetajatöös olulised on. (Danielson, McGreal 2000: 46)

Kolmandaks vaatlust kritiseerivaks teguriks on asjaolu, et antud protsessi käigus ei suudeta eristada kõrge töösoorituse ja madala töösooritusega õpetajaid, sest tavapäraselt vaadeldakse ainult väga üldiseid standardeid. Näiteks varasemalt, mil Chicago õpetajate töösooritust mõõdeti ainult vaatlust kasutades, näitasid tulemused, et 93% õpetajatest on väga kõrge töösooritusega ning 0,3% tulemuslikkust peeti mitterahuldavaks. (Sartain *et al* 2011:3) Sellised tulemused tõestavad, et ainult vaatlust kasutades ei ole tulemused kindlasti usaldusväärsed ega tõepärased.

Kogu hindamisprotsessi juures on oluline, et töösoorituse olemus ja hindamiskriteeriumid oleksid selgelt määratletud. Liiga üldiste ja ebakonkreetsete lähenemiste korral võib tekkida olukord, kus õpetajate töösoorituse hindamine ei ole kõikide õpetajate suhtes õiglane ning võib seetõttu olla hoopiski motivatsiooni alandavaks

teguriks. Liiga üldine lähenemine võib esile kutsuda ka olukordi, kus hinnatakse täiesti ebaolulisi aspekte. (Castle, Shaklee 2006: 19)

Õpetajate töösoorituse hindamine eeldab põhieesmärkide püstitamist ja sellest lähtuvalt hindamisnäitajate ja –meetodite valikut. Õpetajate töösoorituse hindamise tulemused peaksid võimaldama anda hinnangut ka koolile tervikuna ning olema aluseks kooli senise tegevuse tõhustamiseks (Türk *et al.* 2011: 28).

Nolan ja Hoover (2011: 178) on välja toonud 8 hindamiskriteeriumit:

- omab kõrgetasemelisi ainealased teadmisi;
- teeb nii lühi- kui ka pikaajalisi plaane, mis võtavad arvesse õppekavasid ja riiklike standardeid;
- omab laia õpetamisoskusi, et suurendada õpilaste kaasatust ja huvi;
- kontrollib sagedasti õpilaste teadmisi ja annab neile tagasisidet;
- loob positiivse õpikeskkonna;
- arvestab õpilaste individuaalsete erinevustega;
- täiendab end regulaarselt;
- suhtleb erinevate huvigruppidega (juhtkond, kolleegid, lapsevanemad, lapsed).

Jacksoni Riigikool (*Jackson Public School*) on välja töötanud hindamiskriteeriumid, mis võtavad arvesse õpetamistehnikaid, õpilaste tulemusi, klassi juhtimist, inimestevahelisi suhteid ja üldisi töötaja kohustusi. Lisaks eelpool nimetatule peavad nad oluliseks ka õpetaja kui töötaja vastutustundlikkust, sh erinevate ülesannete kiiret ja korrektset täitmist jms. Samuti on välja toodud, et tulemuslik õpetaja seab kõikidele õpilastele kõrgeid ootusi. Lisaks nimetatud näitajatele on olulisteks teguriteks ka osalemine kooli juhtimisel, arendamisel ja mainekujundusel, õppekava arendamine ja ainekomisjonides osalemine, õppeaine sidumine praktika ja teiste ainetega, tegelik nädala koormus, õpetatavate õpilaste (sh erivajadustega õpilaste arv), õpilaste järeleaitamine ja õpilaste edasine haridustee. (Türk *et al* 2011: 30)

Õpetajate töösoorituse hindamiseks on mitmeid erinevaid meetodeid ning tervikliku tulemuse saab mitmeid meetodeid kombineerides. Autor on seisukohal, et meetodite kombineerimine on vajalik, et saadavad tulemused oleksid võimalikult usaldusväärsed

ja pärineksid erinevatest allikatest. Õpetajate hindamisel ei saa alati põhineda ettekirjutatud normidele, vaid arvestada tuleb mitmesuguste olukorde ja erinevate vajadustega õpilastega. Järgnevalt tutvustab autor tuntumaid hindamismeetodeid.

Õpetaja enesehindamine - õpetajad on väga teadlikud enda õpetamisoskustest ja võivad olla erakordselt täpsed enda hindamisel. Veelgi enam – enesehindamine nõuab sügavat eneseanalüüsi, aktiivset dokumentatsiooni läbi uurimuse, millega kaasneb professionaalne areng ja õppimine. Enesehindamisega suhteliselt sarnaseid tulemusi annab porfoolio koostamine, kuhu kogutakse erinevaid tõendeid õpetaja tegevusest. (Danielson, McGreal 2000: 47-48)

Kavandatavate tundide plaanid ja kasutatavad õppevahendid – tegemist on olulise tegevusega, mis eeldab aine olemuse, õpilaste tausta, huvide ja oskuste analüüsimist. Lisaks seatakse eesmärgid ning analüüsitakse, kuidas viia lasteni teatud olulised teadmised. Selle kõige juures on oluline, milliseid vahendeid õpetaja aine olemuse edasi andmiseks ja õpilaste kaasamiseks kasutab. Mitmekesiste vahendite kasutamine ei näita ainult õpetaja õpetamisoskusi ja tunni kliimat, vaid ka õpetaja eelnevat töö planeerimise oskust. (Danielson, McGreal 2000: 49)

Suhtlus lapsevanematega – klassi infolehed, õppekavade üldine kirjeldus, tagasi-kooli õhtud, õpilaste arengute tagasiside andmine, informatsioon õpilaste tegemiste (klassiekskursioonid jms) kohta – kõik sellised tegevused avaldavad õpetaja hindamisele märkimisväärset mõju ja nende abil saab analüüsida õpetajate suhtlemisoskusi. (Danielson, McGreal 2000: 49). Õpetajates on vaja arendada selliseid oskusi, mis tagavad efektiivse ja sisuka koostöö kooli ja lapsevanema vahel. On oluline, et õpetajad mõistaksid lapsevanema kaasamise tähtsust nii lapse, kooli kui ka lapsevanema seisukohalt. (Symeou *et al* 2012:71)

Osavõtt kooli või kohalike ürituste korraldamisel – paljud õpetajad esinevad ettekannetega kohalikel konverentsidel või korraldavad koolis ainealaseid võistlusi. Kõik sellised tegurid avaldavad otsest mõju õpetajate professionaalsusele ning mõjutavad hinnangut õpetaja tööle.

Õpilaste areng ja saavutused – nii koolid kui ka huvigrupid hindavad õpetajate tegevusi siiski aina enam õpilaste tulemuste põhjal. Ükskõik, kui edukas on õpetaja teiste näitajate osas, kui õpilaste tulemused on kesised, ei hinnata ka õpetajat tulemuslikuks. (Danielson, McGreal 2000: 47-52) Siiski on oluline, et ei vaadeldaks ainult õpilaste saavutusi, vaid nende õpetamis- ja õppimisprotsessi tervikuna. Kuigi õpilaste saavutusi ja õppimist nähakse tihti samatähenduslike terminitena, on nende vahel üsna suur erinevus. Väga tihti on õpetaja töösooritustel suur mõju õpilaste otsestele saavutustele, kuid esineb situatsioone, mil õpetaja ei suuda teatud isikud mõjutada (Nolan, Hoover 2008: 190)

Õpilaste, vanemate ja kooli tagasiside – hindamissüsteem, mis seisneb eelkõige selles, et kasutatakse erinevate osapoolte arvamusi. Antud süsteem põhineb ideel, et hinnatavaid omadusi on võimalik vaadelda erinevatest vaatepunktidest lähtudes ning neid tuleb ka analüüsida kõikidest seisukohtadest lähtudes.

(Danielson, McGreal 2000: 47-52).

Suurbritannia riiklik õpetajate kvaliteedi keskus on vaadeldud õpetajate hindamiseks veel kolme alternatiivi, milleks on õpilaste seas läbiviidav Interneti põhine küsitlus, õppekava täitmise jälgimine ja Scoop sülearvuti. Viimane neist on tähistab ühe nädala pikkust protsessi, mille jooksul õpetajad koguvad erinevat materjali oma tööde kohta (õpilaste tööde pidid, tunnikavad, õppematerjalid jne). (Potemski 2011: 3):

Õpilaste hinnangut õpetajate tööle kasutatakse aga tavapäraselt kõige vähem. 2012. aastal viidi läbi uuring 5 USA osariigis – Lõuna- Carolinas, Delawares, Georgias, Texases ja Tennesseees. Kuigi kõikides osariikides olid kasutusel väga erinevad hindamismeetodite kombinatsioonid, ei kasutatud kuskil õpilaste hinnanguid. (Shakman *et al* 2012: 8)

Hindamisprotsessis on oluline, et tegevus ei tekitaks õpetajatele ebamugavusi ega vastumeelsust. Näiteks Lõuna-Koreas on välja töötatud hindamisprogramm, mis võeti kasutusele hoolimata õpetajate suurest vastuseisust. Antud hindamisprogrammis vaadeldakse õpetajate väga erinevaid oskusi ja omadusi ning omapoolse hinnangu annavad 4- 12 klassi lapsed ning nende vanemad. Hinnanguid antakse 5-pallisel Likerti skaalal, kus 1 tähistab kõige nõrgemat ja 5 kõige tugevamat hinnangut õpetaja tööle.

(Seo 2010:1) Tõenäoliselt ei olnud õpetajate vastumeelsus tingitud niivõrd hindamise protsessist, kuivõrd hindamisega kaasnenud tagajärgedest. Nimelt õpetajad, kelle summaarne tulemus jäi vahemikku 2 – 2,5, olid kohustatud osalema 60 tunnisel intensiivselt professionaalseid õpetamisoskusi arendaval kursusel. Õpetajad, kelle tulemus madalam, kui 2, pidid antud kursusel osalema 210 tundi. Juhul, kui kursustel osalenud õpetajad ei parandanud oma tulemust järgmisel aastal, võeti neil pooleks aastaks õpetamise õigus ning nad pidid osalema 730 tunnisel treeningul, mille korraldajaks on Riiklik haridus-, teadus- ja tehnoloogiaalaste oskuste treenimise Instituut (*National Training Institute of Education, Science, and Technology*). Kooli õpetajad on öelnud, et selline hindamissüsteem ei toonud kaasa arengut, vaid häbi ja alandust. (Seo 2010:1)

Autor on veendunult seisukohal, et selleks, et hinnata objektiivselt õpetajate töösooritust on vaja kombineerida mitmeid eelpool nimetatud hindamismeetodeid. Oluline on kohandada igale haridusasutusele just sobiv meetodite kombinatsioon, et saaks analüüsida võimalikult erinevaid õpetajatöö aspekte. Seejuures on väga heaks näiteks 2009. aasta suvel loodud õpetajate tasustamise strateegia nimega Harrisoni plaan (*Harrison plan*). Antud plaani kohaselt lähtutakse õpetajate hindamisel kahest võrdselt olulisest komponendist, milleks on sooritus (*performance*) ja saavutused (*achievement*). (Miles; Belcher 2012: 26) Õpetaja sooritusi hinnatakse lähtudes seitsmest kriteeriumist, millel kõigil on võrdne kaal (Miles; Belcher 2012: 8):

1. Ettevalmistused tunni läbiviimiseks (tunni läbimõeldus),
2. Vahendite kasutus tunnis,
3. Juhendamise kvaliteet,
4. Erinevate vajadustega toimetulek,
5. Klassi õpikeskkond,
6. Tunni juhtimine,
7. Professionaalsus.

Antud strateegia kohaselt hinnatakse õpetajate töösooritust korra aastas ning sellel on 7 taset. Edasi liikudes ei ole võimalik ühtegi etappi vahele jätta, seega pole kellelgi võimalik koheselt saavutada kõige kõrgemaid tasemeid. (Miles; Belcher 2012: 16)

Autor arvab, et selline lähenemine, kus hindamine on pidev protsess, on tänapäeva muutuvus ühiskonnas ainus jätkusuutlik variant. Õpetajad peavad olema pidevalt motiveeritud ning võtma hindamist loogilise ja abistava elemendina oma töös. Järjepidev hindamine ei peaks tekitama õpetajates hirmu, vaid andma neile tagasisidet, uusi ideid ja lähenemisi, et kasvaks kogu haridussektori efektiivsus. Tänapäeval nähakse hindamist sageli aga tülrika kohustusena, mille peamiseks eesmärgiks on töötajate kontrollimine. Siiski tuleks hindamist vaadelda võimalusena pöörata kitsaskohtadele ja tugevatele külgedele tähelepanu, et nende arendamise käigus maksimaalseid tulemusi saavutada. Autor on seisukohal, et sellise teadmatuse ja kogenematuse vähendamine tuleb seada esmaseks prioriteediks ning kujundada hindamisest protsess, mille kasu tajuvad erinevad osapooled.

2. EESTI ÜLDHARIDUSKOOLOIDE ÕPETAJATE TÖÖSOORITUSE SÕLTUVUS ÕPETAJA TÖÖSTAAŽIST, HARIDUSEST JA KOOLI ERIPÄRAST

2.1. Üldhariduskoolide õpetajate töösoorituse hindamise uurimismetoodika ja valim.

Eestis jaguneb üldharidus põhihariduseks ja üldkeskhariduseks, millest esimene jaguneb omakorda kolmeks kooliastmeks - 1. – 3. klass, 4. - 6. klass ja 7. – 9. klass. Sellest tulenevalt jagunevad Eesti üldhariduskoolid algkoolideks, põhikoolideks, keskkoolideks ja gümnaasiumideks. (Ülevaade üldharidusest. 2013). Eestis on ühtne üldharidussüsteem, st kõikidel haridusastmetel toimub õppetöö ühtsete õppekavade alusel, sõltumata õppekeelest (Ülevaade üldharidusest. 2013). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 15 lg 2 kohaselt kehtestatakse põhihariduse standard põhikooli riiklikus õppekavas ning lihtsustatud, toimetuleku- ja hooldusõppel olevate õpilaste jaoks põhikooli lihtsustatud riiklikus õppekavas. Üldkeskhariduse standard kehtestatakse gümnaasiumi riiklikus õppekavas.

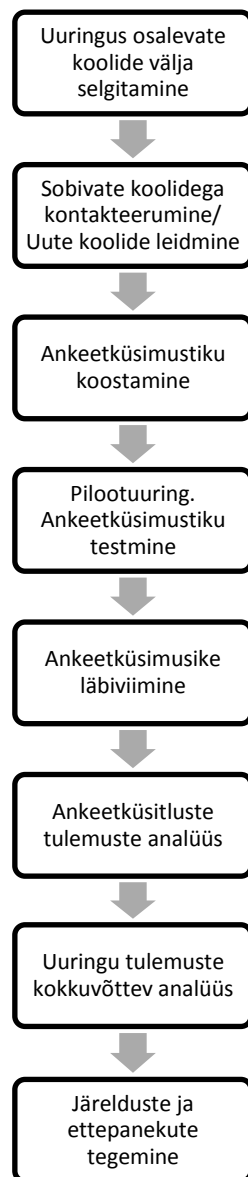
Eestis oli 2011/2012 õppeaasta alguses 68 algkooli, kus õppis 2591 õpilast, 252 põhikooli 27 490 õpilasega ja 220 gümnaasiumi või keskkooli, kus õppis 106 023 õpilast. (Üldharidus: Õppeasutuste... 2012) Kokku töötas üldhariduskoolides 14 263 õpetajat (Üldharidus: Pedagoogide...2012).

Bakalaureusetöö empiirilises osas analüüsib autor Eesti põhikoolide ja gümnaasiumide õpetajate töösooritusele omistatud hinnanguid nii õpetajate endi kui ka õpilaste poolt. Töös analüüsitakse ainult tavakoolide tulemusi, st uuringusse ei kaasata koole, kus õpitakse lihtsustatud õppekavade järgi. Käesolevas töös hinnatakse töösooritust kolme erineva näitaja lõikes:

- Hinnangud lähtuvalt koolitüübist - õpilaste ja õpetajate hinnangud õpetajate töösooritusele olenevalt sellest, kas vastaja õpib/õpetab põhikoolis või gümnaasiumis;
- Hinnangud lähtuvalt õpetajate tööstaažist ja haridusest - õpilaste ja õpetajate hinnangud õpetajate töösooritusele võrreldes kuni 7 aastat koolis töötanud, üle 7 aastase staažiga õpetajad ning Noored Kooli programmiga kooli asunud õpetajatele omistatud hinnangud ja nende endi poolt antud hinnanguid;
- Hinnangud lähtuvalt koolide riigieksamite tulemustest – õpilaste ja õpetajate hinnangud, kes õpivad/õpetavad koolis, mille riigieksamite tulemused on Eestis kuuekümnne parima seas. võrdluses madalamate riigieksami tulemustega koolide hinnangutega. Kuuskümmend parimate riigieksamite tulemustega kooli võeti eelduseks põhjusel, et võrrelda õpetajate töösooritusele antud hinnanguid 25% selles valdkonnas parimate koolide ja ülejäänud koolide vahel

Koolide leidmiseks, kus töötavate õpetajate tööstaaž ja hariduslik taust on spetsiifilised, tehti koostööd Haridus- ja Teadusministeeriumiga. Koostöö käigus sai autor informatsiooni, kui palju on erinevates koolides õpetajaid, kellega on paari aasta jooksul tööleping sõlmitud. Mida rohkem on värskest sõlmitud töölepinguid, seda suurema tõenäosusega on koolides ka rohkem alla seitsme aastase staažiga õpetajaid. Saadud andmetest lähtuvalt valis autor välja koolid, kus oleks võimalikult palju uusi õpetajaid ning kus oleks ka mõni õpetaja, kes on tööle asunud Noored Kooli programmi raames.

Koolijuhtidega ühendust võttes sai autor kokkuleppele 9 üldhariduskooliga, kus oli piisav hulk õpetajaid erinevatest analüüsitavatest gruppidest. Siiski ei sujunud koostöö koolidega nii latusalt nagu esialgsete kokkulepete põhjal oleks võinud loota, sest uuringu toimumise ajaks otsustas enamik haridusasutusi oma nõusolekust taganeda. Kuigi koolid oma loobumist ei põhjendanud, on autor seisukohal, et peamiseks põhjuseks on haridusalaste uuringute liiga suur arv. Seetõttu lülitas autor uuringusse täiendavalt koole, kuid kuna uute koolide õpetajate andmed ei olnud nii spetsiifilised, suurendas autor usaldusväärsete tulemuste saamiseks koolide arvu.



Joonis 3. Üldhariduskoolide õpetajate töösoorituse uurimise ankeetküsitluse läbiviimine.

Uurimuses osales 221 õpilast, kellest 160 õpivad Eesti gümnaasiumis ning 61 Eesti põhikoolis. Uurimuses osalevatest õpilastest 54 andis hinnangu noortele õpetajatele, kes on koolis töötanud kuni 7 aastat, 64 õpetajatele, kes on kooli tööle asunud Noored Kooli programmi kaudu ning 103 õpilast hindas staažikaid õpetajaid. Uurimuses osales 111 õpetajat, kellest 33 õpetavad põhikoolis ning 78 gümnaasiumis.

Uuringus osalesid õpetajad 20st koolist ning seejuures kogunes kõige suurem hulk andmeid Viljandi Paalalinna Koolist, Viljandi Kesklinna Koolist, Tallinna Pelgulinna Gümnaasiumist, Jüri Gümnaasiumist, Lähte Ühisgümnaasiumist ja Tallinna

Humanitaargümnaasimist. Uuringus osalesid õpilased 21st koolist ning suurem hulk neist õpib Viljandi Paalalinna Koolis, Viljandi Kesklinna Koolis, Tallinna Pelgulinna Koolis, Haapsalu Gümnaasiumis, Lähte Ühisgümnaasiumis, Tallinna Pae Gümnaasiumis ja Jüri Gümnaasiumis.

Eesmärgini jõudmiseks koostas autor uuringu esimese osanaga ankeetküsimustikud, mis viiakse läbi nii õpetajate kui ka õpilaste seas. Mõlemad osapooled lülitatakse uuringusse, et oleks võimalik võrrelda arvamusi ja nägemusi konkreetse taustaga õpetaja tegevuse kohta. Ankeetküsimustikud koosnevad väidetest, millele palutakse vastata kasutades 5- pallilist Likerti skaalat. Tegemist on mitte-võrdleva skaala tüübiga, mis määrab ära vastajate nõustumise astme teatud väidetega.

Nii õpetajatele kui ka õpilastele esitati 25 ühesugust väidet (vt lisa 1). Väited valiti põhinedes eelkõige teaduskirjandusest kogunenud informatsioonile õpetajate tegevuse kohta. Seejuures analüüsiti teoorias välja toodud professionaalseid karakteristikuid, õpetamisoskusi ja klassikliimat.

Autor jaotas väited viide alagruppi lähtuvalt sellest, millistele õpetamisega seotud aspektidele väide tähelepanu pöörab:

Õpilaste hindamine ja tunnustamine

- õpilaste hindamisel võetakse arvesse individuaalset arengut,
- hindamisel võetakse arvesse õpilaste loovust,
- õpilastele antakse nende hindamist ja õpiedu puudutavat tagasisidet,
- tunnis aktiivselt osalevaid õpilasi tunnustatakse,
- õpetajad hindavad kõiki õpilasi samadest kriteeriumidest lähtudes.

Õpikeskkonna kujundamine:

- õpilasi kaasatakse aruteludesse, mis puudutavad õigusi ja kohustusi tunnis;
- õpetajad loovad klassis motiveeritud õpikeskkonna;
- õpilasi innustatakse tunnis kaasa mõtlema ja küsimusi esitama;
- õpetaja motiveeritus mõjutab õpetamise kvaliteeti;
- hindelised tööd motiveerivad õpilasi pingutama.

Õpilaste toetamine:

- õpetajad toetavad õpilaste osalemist olümpiaadidel, võistlustel, konkurssidel jne;
- tunni tempo seatakse selliselt, et kõik järele jõuaksid;
- vajadusel aidatakse õpilasi järele väljaspool tunniaega;
- õpetajad suudavad enamike õpilastega kontakti saada.
- õpetajad on sallivad erinevate arvamuste suhtes;
- õpetajate sallivus erinevate arvamuste suhtes on oluline.

Õppemeetodid:

- õpilastes arendatakse individuaaltöö oskusi,
- õpilasi suunatakse dialoogi ja arutelu käigus õppima,
- õpilastes arendatakse meeskonnatöö oskusi,
- õpetajad suudavad siduda õppeaine sisu teiste ainetega.

Muud õpetajate tegevused:

- tundide näitlikustamiseks kasutatakse infotehnoloogilisi vahendeid;
- õpetajate koostöö lapsevanematega on oluline,
- õpetaja üheks oluliseks ülesandeks on õpilastes distsipliini kasvatamine,
- õpetajad teevad lapsevanematega koostööd,
- õpetajad suudavad lahendada klassis tekkinud konfliktid.

Kvantitatiivsete tulemuste analüüsimiseks viiakse läbi statistiline kirjeldav analüüs, kus võrreldakse keskmisi, standardhälbeid ja asümmeetriakordajat. Asümmeetriakordajat analüüsitakse, et näha, kas leidub keskväärtusest kaugeid suuremaid või väiksemaid väärtusi. Negatiivse asümmeetriakordaja korral esineb keskväärtusest oluliselt madalamaid tulemusi ning positiivne asümmeetriakordaja viitab keskväärtusest oluliselt kõrgemate hinnangute olemasolule.

Keskuste erinevuste olulisusi võrreldakse kasutades Anova testi. Nimetatud testi abil saadud F-statistiku väärtus näitab, kui suured on üldkogumite vahelised erinevused. Mida suuremad on valimite keskväärtuste vahelised erinevused, seda suurem on ka F statistiku väärtus. Kuna andmete analüüsimiseks kasutati statistilise andmeanalüüsi

programmi SPSS, puudus vajadus F-statistiku kriitilise väärtuse leidmiseks, vaid lähtuti arvutipaketi poolt leitud nullhüpoteesi kehtimise tõenäosusest (Sig). Juhul, kui esineb mõni väide, mis ei vasta Anova testi eeldustele, kasutab autor t-testi.

2.2. Õpilaste hindamine, tunnustamine, toetamine ja arendamine olenevalt õpetajate tööstaažist ja haridusest ning koolide eripäradest

2.1.1. Õpilaste hindamine ja tunnustamine

Esimesena analüüsib autor, millised on õpilaste ja õpetajate hinnangud väidetele, mis puudutavad õpilaste hindamist ja tunnustamist. Seejuures toob autor välja hinnangute erinevused sõltuvalt sellest, kas õpitakse või töötatakse põhikoolis või gümnaasiumis. Õpetajate arvamusi võrreldakse ka sõltuvalt õpetajate haridusest ja tööstaažist ning autor analüüsib, kas õpilaste arvamused erinevad Noored Kooli programmiga liitunud õpetajate, väiksema kui 7-aastase staažiga õpetajate ning staažikate õpetajate osas. Seejärel vaadeldakse hinnangute erinevusi lähtudes kooli riigieksamite tulemustest. Viimasena toob autor välja õpilaste ja õpetajate arvamuste erinevused.

Õpetajate hinnangute peamiste kirjeldavate statistikute esmasel vaatlusel selgub, et kolmest vaadeldavast grupist ei domineeri ükski läbivalt kõikide väidete puhul (vt lisa 2). Siiski on õpetajate hinnangute võrdlusel sõltuvalt haridusest ja staažist, staažikamad õpetajad andnud keskmiselt kõrgemaid hinnanguid. Põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate esmasel võrdlusel selgub, et põhikooli õpetajad on positiivsemalt meelestanud ning viiest väitest neljal on nende antud hinnangud kõrgemad. Riigieksamite tulemustega parima kuuekümneme hulka kuuluvate koolide õpetajad on samuti kõrgemaid tulemusi omistanud. Kõikide vaadeldavate gruppide lõikes jäävad standardhälbed ligikaudu samasse suurusjärku, mis on ka eelduseks keskväärtuste statistiliste erinevuste võrdlemiseks ANOVA testi kasutades.

Võrreldes õpetajate hinnanguid lähtudes tööstaažist ja haridusest ilmneb statistiliselt oluline keskväärtuse erinevus ainult väite puhul *õpilastele antakse nende hindamist ja õpiedu puudutavat tagasisidet* olenevalt nende tööstaažist (vt tabel 2.1). F-statistik

(5,52) näitab suhteliselt suurt valimite keskväärtuste vahelist erinevust. Seevastu Noored Kooli programmiga kooli tööle asunud õpetajatel ei ole statistiliselt olulist erinevust ei staažikate ega noorte õpetajatega hindamist ja tunnustamist analüüsivate väidete lõikes. Vaadeldes asümmeetriakordajaid, selgub, et enamikel juhtudel domineerib kõigi kolme grupi osas samasugune kalle. Erinevus ilmneb loovuse käsitlemisel, kus ainult staažikate õpetajate seas domineerivad keskväärtusest oluliselt madalamad hinnangud. Tunnis aktiivselt osalevate õpilaste tunnustamise osas iseloomustas Noored Kooli programmiga tööle asunud õpetajate hinnanguid ainsana positiivne asümmeetriakordaja.

Tabel 2.1 Statistiliselt olulised õpetajate hinnangute keskväärtuste erinevused õpilastele antava tagasiside kohta sõltuvalt õpetaja tööstaažist

		Staažikad õpetajad	Kuni 7 aastase staažiga õpetajad
Õpilastele tagasiside	Keskmine	3,43	3,08
	Standardhälve	0,07	0,81
	Asümmeetria-kordaja	-0,99	-0,66
	Olulisuse tõenäosus	0,21	
	F-statistik	5,52	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väärtused vt lisa 2

Gümnaasiumi ja põhikooli õpetajate tulemusi analüüsides ei ole arvamused niivõrd ühtlaselt jaotunud. Statistiliselt olulised keskväärtuse erinevused eksisteerivad kolme väite korral - *hindamisel võetakse arvesse õpilaste loovust, tunnis aktiivselt osalevaid õpilasi tunnustatakse ja õpetajad hindavad kõiki õpilasi samadest kriteeriumidest lähtudes* (vt tabel 2.2). Tunnis aktiivselt osalevate õpilaste tunnustamist käsitleva väite korral on gümnaasiumide õpetajate hinnang kõrgem, kuid ülejäänud väidete korral on põhikoolide esindajad positiivsemalt meelestatud. Suurim erinevus ilmnes loovust käsitleva väite osas, mille korral oli F statistiku väärtuseks 6,75 ning keskmiste statistiline oluline erinevus tõenäosusega 0,001.

Väidet, mis analüüsib loovuse arvesse võtmist, saab põhjendada teooriast välja toodud asjaoluga, mille kohaselt on väikestes klassides võimalik õpilaste individuaalsust rohkem arvesse võtta. Enamasti on põhikoolide klassid väiksemad, sest väikesed klassid

tasuvad end majanduslikult ära riigipoolse pearaha tõttu. Loovuse arvestamise osas domineerivad nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis negatiivsed hinnangud, kuid aktiivselt tunnis osalevate õpilaste tunnustamise osas ei ole pilt kooliastmete lõikes nii sarnane. Nimelt domineerib põhikoolis üsna tugevalt negatiivne asümmeetriakordaja, mis tähendab, et esineb keskmisest oluliselt madalamaid keskväärtsi.

Seda, miks põhikoolide õpetajad õpilaste hindamisel rohkem samu kriteeriume arvestavad võib selgitada asjaoluga, et põhikoolide õpilased võivad kiiremini tajuda subjektiivset ebavõrdsust ning seejuures mitte mõista, mis on erinevate hinnagute tegelikud põhjused. Seevastu on vanematele õpilastele lihtsam hindamisel kasutatavaid strateegiaid põhjendada. Kindlasti peab hindamismeetodeid eelnevalt õpilastele tutvustama, sest on väga oluline, et õpilased teaksid, millele põhinedes neid hinnatakse. Vastasel juhul võivad erinevate kooliastmete õpilased ebavõrdsust tajuda, mis suurendab nende alamotiveeritust ja vähendab huvi õppetöö vastu.

Tabel 2.2. Statistiliselt olulised õpetajate hinnangute keskväärtsuste erinevused õpilaste hindamise ja tunnustamise kohta sõltuvalt koolitüübist

		Põhikool	Gümnaasium
Hindamisel võetakse arvesse õpilaste loovust	Keskmine	3,47	3,00
	Standardhälve	0,62	0,69
	Asümmeetria-kordaja	-0,74	-0,23
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	F-statistik	6,75	
Tunnis aktiivselt osalevaid õpilasi tunnustatakse	Keskmine	3,06	3,34
	Standardhälve	0,84	0,53
	Asümmeetria-kordaja	-1,52	0,14
	Olulisuse tõenäosus	0,04	
	F-statistik	4,45	
Õpetajad hindavad kõiki õpilasi samadest kriteeriumidest lähtudes	Keskmine	3,28	2,85
	Standardhälve	0,92	0,88
	Asümmeetria-kordaja	-1,14	-0,39
	Olulisuse tõenäosus	0,02	
	F-statistik	5,38	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 2

Riigieksamite tulemustega parema kuuekümne seas olevate koolide ja madalamate riigieksami tulemustega koolide õpetajate keskväärtsuste osas statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenu. TOP 60 koolide õpetajate hinnangute osas domineeris aga

läbivalt negatiivne asümmeetriakordaja, mis tähendab, et esines keskväärtusest oluliselt madalamaid hinnanguid.

Õpilaste hinnanguid iseloomustavate kirjeldavate statistikute esmasel analüüsimisel ilmneb tunduvalt suurem üksmeel võrreldes õpetajate tulemustega (vt lisa 3). Nimelt on eranditult kõikide väidete osas saanud kõrgeima hinnangu Noored Kooli programmiga kooli tööle asunud õpetajad. Samuti on gümnaasiumide õpilased positiivsemalt meelestanud ning neljast väitest viiele on nimetatud kooliastme esindajad kõrgemad hinnangud andnud. Riigieksamitel kõrgemaid tulemusi näidanud koolide õpilased on läbivalt rahulolevamad kui madalamate tulemustega koolide esindajad.

Võrreldes õpilaste hinnanguid lähtudes õpetaja tööstaažist ja haridusest statistiliselt olulisi keskväärtuste erinevusi ei ilmne. See tähendab, et kuigi Noored Kooli õpetajatele omistati läbivalt kõrgemaid hinnanguid, ei ole erinevused märkimisväärsed. Ka asümmeetrianäitajad on enamasti sarnases suurusjärgus. Ainsana erineb asümmeetriakordaja väite korral *õpilaste hindamisel võetakse arvesse individuaalset arengut* ning kuni seitse aastat koolis töötanud õpetajatele on ainsana omistatud rohkem keskmisest kõrgemaid tulemusi.

Gümnaasiumide ja põhikoolide hinnanguid analüüsidest ilmneb erinevus ainult ühe väite puhul *õpilaste hindamisel võetakse arvesse individuaalset arengut* (vt tabel 2.3). Ülejäänud nelja väite osas on õpilased üksmeelsel seisukohal ning ka asümmeetriakordajad jäävad ligikaudu samasse suurusjärku.

Tabel 2.3 Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused õpilaste individuaalse arengu kohta sõltuvalt koolitüübist

		Põhikool	Gümnaasium
Õpilaste hindamisel võetakse arvesse individuaalset arengut	Keskmine	1,79	2,15
	Standardhälve	0,90	1,16
	Asümmeetria-kordaja	-0,42	-0,27
	Olulisuse tõenäosus	0,02	
	F-statistik	2,4	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väärtused vt lisa 3

Riigieksami tulemustega kuuekümmne parema hulka kuuluvate koolide õpilaste hinnangud olid läbivalt kõrgemad ning kõik erinevused olid ka statistiliselt olulised (vt tabel 2.4).

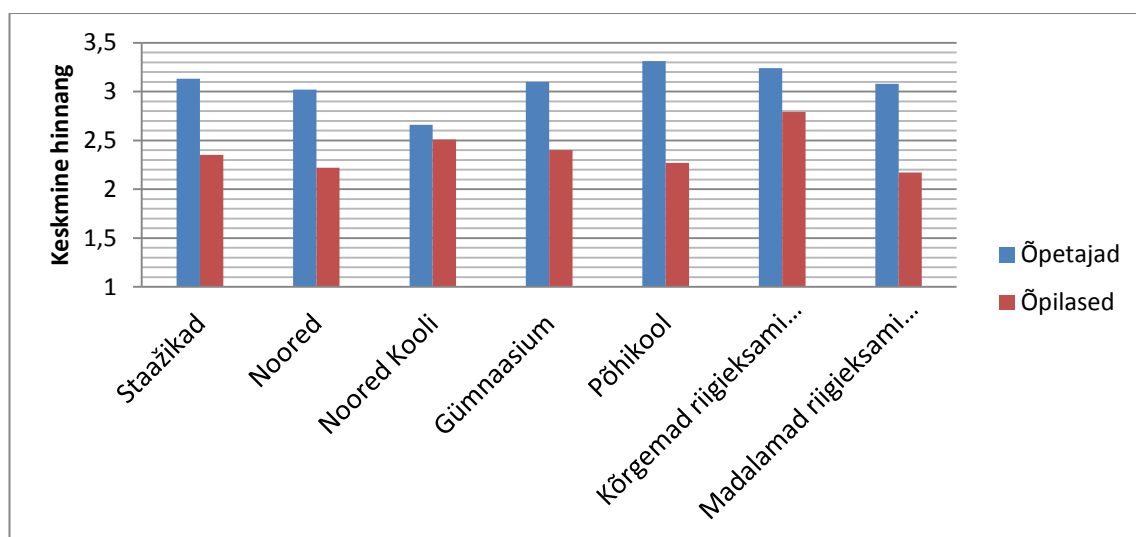
Tabel 2.4. Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused õpilaste hindamise ja tunnustamise kohta sõltuvalt kooli riigieksamite keskmisest tulemusest

		TOP 60 koolid	Madalamad riigieksami tulemused
Õpilaste hindamisel võetakse arvesse individuaalset arengut	Keskmine	2,42	1,99
	Standardhälve	1,07	1,18
	Asümmeetria-kordaja	-0,41	-0,17
	Olulisuse tõenäosus	0,02	
	t-statistik	2,38	
Hindamisel võetakse arvesse õpilaste loovust	Keskmine	2,56	1,99
	Standardhälve	0,86	1,14
	Asümmeetria-kordaja	-0,53	-0,43
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	t-statistik	3,57	
Õpilastele antakse nende hindamist ja õpiedu puudutavat tagasisidet	Keskmine	2,88	2,34
	Standardhälve	0,95	1,26
	Asümmeetria-kordaja	-0,51	-0,57
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	t-statistik	3,10	
Tunnis aktiivselt osalevaid õpilasi tunnustatakse	Keskmine	3,05	2,17
	Standardhälve	0,88	1,29
	Asümmeetria-kordaja	-1,05	-0,44
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	t-statistik	5,134	
Õpetajad hindavad kõiki õpilasi samadest kriteeriumidest lähtudes	Keskmine	3,02	2,38
	Standardhälve	0,92	1,22
	Asümmeetria-kordaja	-0,86	-0,76
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	t-statistik	3,77	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väärted vt lisa 3

Erinevate riigieksami tulemustega koolide õpilased olid kõige sarnasemal seisukohal väite korral *õpilaste hindamisel võetakse arvesse individuaalset arengut*. Suurimad erimeelsused ilmneshid väite puhul *tunnis aktiivselt osalevaid õpilasi tunnustatakse*, kus TOP 60 koolid olid 0,88 ühiku võrra positiivsemalt meelestatud hoolimata tunduvalt suuremast negatiivsest asümmeetriakordajast. Selline tulemus näitab, et kuigi kõrgemate riigieksamite tulemustega koolide keskmine tulemus on kõrgem, on neil rohkem õpilasi, kes on keskmisest oluliselt madalamaid hinnanguid omistanud.

Võrreldes õpetajate ja õpilaste arvamusi õpilaste hindamise ja tunnustamise kohta, selgus, et statistiliselt oluline erinevus esineb eranditult kõikide väidete puhul. Seejuures on domineerivaks nähtuseks õpetajate oluliselt kõrgemad hinnangud (vt joonis 4). Kõige suuremad lahkavarnused tekkisid põhikoolide õpilaste ja õpetajate vahel, kus keskmised erinesid teineteisest 1,0 ühiku võrra. Erimeelsused hindamises ja tunnustamises olid üsna märkimisväärsed ka koolides, mille riigieksamite tulemused on madalamad kui Eesti kuuekümmel parimal. Kõige sarnasemal seisukohal olid aga õpilased ja õpetajad Noored Kooli programmiga kooli tööle tulnud õpetajatele hinnangute andmise osas.



Joonis 4. Õpilaste ja õpetajate keskmiste hinnangute erinevus õpilaste hindamise ja tunnustamise kohta sõltuvalt õpetajate ja koolide eripärast (autori koostatud)

Seejuures on oluline asjaolu, et kuigi Noored Kooli programmiga kooli tööle asunud õpetajad ei omistanud ühelegi väitele teistest vaadeldavatest gruppidest kõrgemat

hinnangut, olid õpilaste poolt omistatud hinnangud kõrgeimad just neile. Samuti on lahknevus gümnaasiumi ja põhikooli õpetajate ja õpilaste arvamuste vahel, sest õpetajatest olid positiivsemalt meelestatud põhikoolide esindajad, aga õpilastest gümnaasiumide esindajad. Sarnasel seisukohal olid ainult riigieksamitega edukamaid tulemusi saavutanud koolide õpetajad ja õpilased, sest mõlemal juhul anti kõrgemaid hinnanguid võrreldes madalamate tulemustega koolide esindajatega.

Tulemusi analüüsid selgus, et hindamist ja tunnustamist käsitlevate väidete osas ilmnevad küll teatud erinevused sõltuvalt õpetajate ja koolide eripäradest, kuid erinevused on üldiselt üsna tagasihoidlikud. Peamised erinevused tulenevad siiski õpetajate ja õpilaste hinnangute suurtest lahknevusest. Tõenäoliselt saab niivõrd suurt erinevust põhjendada õpetajate suurema teadlikkusega, mistõttu nende hinnangud ei põhine ainult subjektiivsetel arvamustel. Seega õpetajad võivad võtta õpilaste hindamisel arvesse erinevaid aspekte, mis ette antud reeglite ja dokumentide piires võimalik on ning seejuures tunda, et teevad seda üsna tihti. Õpilased ei ole aga tihti piirangutega kursis ning ei taju, et õpetajad üritavad nende individuaalsust arvesse võtta.

Selline olukord, kus õpilased tajuvad olukorda tunduvalt negatiivsemalt, annab teavet õpilaste vähesest informeeritusest. Autor on seisukohal, et seda saab parandada kaasates õpilasi aruteludesse ning selgitada neile, kuidas on erinevad tulemused kujunenud. Praegune olukord, mil koolinoorte hinnangutes kajastub rahulolematus, ei saa kindlasti optimaalseks pidada ning kaasnevaid tagajärgi, milleks võib olla eelkõige õpilaste motiveerituse vähenemine, tuleb kindlasti üritada suurema informeerituse abil vähendada.

2.2.2. Õpikeskkonna kujundamine

Õpetajate hinnanguid, mis analüüsivad õpikeskkonna kujundamist, iseloomustavad suhteliselt sarnased kirjelavad statistikud (vt lisa 2). Õpetajate arvamused lähtuvalt tööstaažist ja haridusest ning kooli riigieksamite keskmisest tulemusest, on jaotunud võrdselt, st ükski vaadeldav grupp ei ole andnud läbivalt teistest märkimisväärselt kõrgemaid tulemusi. Suurimad erimeelsused ilmnevad põhikoolide ja gümnaasiumide

õpetajate osas, mil viiest väitest nelja korral on gümnaasiumide esindajad positiivsemalt meelestatud. Läbivalt domineerivad negatiivsed asümmeetriakordajad, mis tähendab, et enamike väidete puhul esineb rohkem keskmisest madalamaid hinnanguid.

Võrreldes õpetajate hinnanguid õpikeskkonna kohta lähtudes tööstaažist ja haridusest ilmneb statistiliselt oluline keskväärtuse erinevus kahe väite puhul *õpetajad loovad klassis motiveeriva õpikeskkonna ja hindelised tööd motiveerivad õpilasi pingutama*. Mõlema väite korral on erinevus tingitud staažikamate õpetajate kõrgemast hinnangust. Esimese väite korral on erimeelsused tekkinud Noored Kooli programmiga tööle tulnud õpetajatega (vt tabel 2.5), teisel juhul aga kuni seitsme aastase staažiga õpetajatega (vt tabel 2.6). Seejuures on erinevused suhteliselt suured ning F statistikud on vastavalt 6,63 ja 5,28.

Tabel 2.5. Statistiliselt olulised õpetajate hinnangute keskväärtuste erinevused motiveeriva õpikeskkonna kohta sõltuvalt õpetaja tööstaažist ja haridusest

		Staažikad õpetajad	Noored Kooli õpetajad
Motiveeriv õpikeskkond	Keskmine	3,23	2,63
	Standardhälve	0,60	0,92
	Asümmeetria-kordaja	-0,51	-0,49
	Olulisuse tõenäosus	0,01	
	F-statistik	6,63	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 2

Tabel 2.6. Statistiliselt olulised õpetajate hinnangute keskväärtuste erinevused õpilaste hindeliste tööde mõju kohta sõltuvalt õpetaja tööstaažist.

		Staažikad õpetajad	Kuni 7 aastase staažiga õpetajad
Hindeliste tööde mõju	Keskmine	3,27	2,84
	Standardhälve	0,82	0,80
	Asümmeetria-kordaja	-1,42	-0,75
	Olulisuse tõenäosus	0,02	
	F-statistik	5,28	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 2

Autor on seisukohal, et staažikamate õpetajate kõrgemad hinnangud on suure tõenäosusega otseses seoses nende kogemustega. Õpetajad, kes on kauem töötanud, tunnetavad õpilaste soove paremini, mistõttu suudavad rohkem nende vajadustega arvestada ja motiveeriva õpikeskkonna luua. Siiski on autor seisukohal, et tegemist võib olla tugevalt subjektiivse hinnanguga, mis on tingitud staažikamate õpetajate suuremast enesekindlusest. Kindlasti ei saa eeldada, et staažikamad õpetajad alati tänu kogemustele õpilaste vajadusi paremini tunnetavad.

Kuigi gümnaasiumi ja põhikooli õpetajate tulemuste esmane statistiline analüüs näitas, et arvamused on enamasti üsna erinevad, esines statistiliselt oluline keskväärtuste erinevus kahe väite korral *õpetajad loovad klassis motiveeritud õpikeskkonna ja õpetaja motiveeritus mõjutab õpetamise kvaliteeti* (vt tabel 2.7). Mõlemal juhul oli vaadeldavate sihtrühmade standardhälvete erinevused Anova testi kasutamiseks liiga suured, mistõttu kasutas autor analüüsimiseks t-testi. Tulemused näitavad, et mõlemal juhul on gümnaasiumide õpetajad omistanud kõrgemaid hinnanguid võrreldes põhikooli õpetajatega.

Tabel 2.7. Statistiliselt olulised õpetajate hinnangute keskväärtuste erinevused õpilaste motiveerimise kohta sõltuvalt koolitüübist

		Gümnaasium	Põhikool
Motiveeriv õpikeskkond	Keskmine	3,18	2,88
	Standardhälve	0,62	0,55
	Asümmeetria-kordaja	-0,12	-1,29
	Olulisuse tõenäosus	0,01	
	t-statistik	-2,52	
Õpetaja motiveerituse mõju	Keskmine	3,75	3,44
	Standardhälve	0,49	0,67
	Asümmeetria-kordaja	-1,80	-0,79
	Olulisuse tõenäosus	0,02	
	t-statistik	-2,37	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 2

Autor on seisukohal, et mõlema küsimuse osas oleksid olnud ootuspärased teistsugused vastused. Kahtlemata on õpetajate roll ainete huvitavamaks muutmisel iseloomulik terve kooliajal jooksul, kuid gümnasistides peaksid olema välja kujunenud teatavad personaalsed huvid ja eelistused. Sellele tuginedes leiavad nad ise õppimiseks vajaliku motivatsiooni ning õpetajate roll peaks ajaga järjest vähenema. Seevastu on põhikooli

õpilased veel nii noored, et vajavad õpetajad, kes aitaksid neil keerulisemaid aineid läbi lõbusate ja huvitavate lähenemiste avastada. Selline õpikeskkond motiveerib neid rohkem õppima ja kasvatab huvi erinevate õppeainete vastu.

Võrreldes õpetajate hinnanguid lähtudes kooli riigieksamite keskmisest tulemusest ei ilmne statistiliselt olulisi keskväärtuste erinevusi. See tähendab, et võime väita, et sõltumata kooli riigieksamite tulemusest, tähtsustavad õpetajad positiivse õpikeskkonna loomist võrdselt määral. Autor on seisukohal, et tegemist on oluline aspektiga, sest sõltumata kooli riigieksamite tulemustest, väärivad kõik õpilased teatud määral kaasamist ja motiveerimist. Liiga vähene tähelepanu võib nii pikemas kui ka lühemas perspektiivis avaldada laste õpihuvile ja tulemustele negatiivset mõju.

Õpilaste hinnanguid iseloomustavate kirjeldavate statistikute esmasel analüüsimisel ilmnevad tunduvalt suuremad erimeelsused võrreldes õpetajatega (vt lisa 3). Õpilased on omistanud kõrgemaid hinnanguid õpetajatele, kes on koolis õpetanud kuni seitse aastat; positiivsemalt on meelestatud põhikoolide ning riigieksamite kõrgema keskmise tulemustega koolide õpilased. Sarnaselt õpetajate arvamusega domineerib läbivalt negatiivse asümmeetriakordaja.

Võrreldes õpilaste hinnanguid lähtudes õpetaja tööstaažist ja haridusest ilmnes statistiliselt oluline keskväärtuste erinevus ühe väite korral *õpilasi kaasatakse aruteludesse, mis puudutavad õigusi ja kohustusi tunnis* (vt tabel 2.8). Erinevus oli tingitud Noored Kooli õpetajatele omistatud hinnangute ja staažikatele õpetajatele omistatud hinnangute erinevusest. Seejuures on staažikatele õpetajatele omistatud hinnang tunduvalt väiksem, mida tõestab F statistiku (4,45) suhteliselt suur väärtus.

Tabel 2.8. Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused õpilaste aruteludesse kaasamise kohta sõltuvalt õpetaja haridusest ja tööstaažist

		Staažikad õpetajad	Noored õpetajad
Aruteludesse kaasamine	Keskmine	2,25	2,75
	Standardhälve	1,13	0,98
	Asümmeetria-kordaja	-0,39	-0,85
	Olulisuse tõenäosus	0,01	
	F-statistik	4,45	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 3

Autori arvamuse kohaselt on staažikamatel pedagoogidel tihti välja kujunenud teatavad tavad, mis põhinevad nii kogemustele kui ka harjumustele. Seevastu on Noored Kooli programmiga tööle asunud õpetajad väga väikeste kogemustega ja on teatud mõttes õpetajaks õppija rollis. Tõenäoliselt on nende huvi õpilaste kaasamise vastu suurem, sest neil puuduvad endal väljakujunenud lähenemised ning küsimustes, kus on õpilastega arvestamine võimalik, kaasavad õpetajad neid rohkem.

Võrreldes õpilaste hinnanguid lähtuvalt koolitüübist, ilmnes statistiliselt oluline keskväärtuste erinevus ühe väite korral *õpetaja motiveeritus mõjutab õpetamise kvaliteeti* (vt tabel 2.9). Siinkohal on positiivsemalt meelestatud põhikoolide õpilased, mida peab ka autor loogiliseks vastuseks. Seda põhjusel, et põhikoolide õpilastele avaldab õpetajate tegevus suuremat mõju ning õpetaja vähene motiveeritus kandub suurema tõenäosusega lastele üle. Põhikoolide ja gümnaasiumide erinevused on üsna märkimisväärsed, mida kinnitab suhteliselt kõrge F statistiku väärtus (4,95).

Tabel 2.9. Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused õpilaste motiveerimise kohta sõltuvalt koolitüübist

		Põhikool	Gümnaasium
Õpetaja motiveerituse mõju	Keskmine	3,30	2,93
	Standardhälve	0,92	1,17
	Asümmeetria-kordaja	-1,56	-1,15
	Olulisuse tõenäosus	0,03	
	F-statistik	4,95	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 3

Analüüsides riigieksamite tulemustega vabariigis esimese kuuekümnne seas olevate õpilaste arvamusi madalamate riigieksamite tulemustega õpilaste omadega, avaldusid mitmed statistiliselt olulised keskväärtuste erinevused (vt tabel 2.10). Riigieksameid paremini sooritatud koolide õpilased omistasid kõrgemaid hinnanguid väidete puhul *õpilasi kaasatakse aruteludesse, mis puudutavad õigusi ja kohustusi tunnis; õpetajad loovad klassis motiveeritud õpikeskkonna ja õpilasi innustatakse tunnis kaasa mõtlema ja küsimusi esitama.*

Tabel 2.10. Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused õpikeskkonna kujundamise kohta sõltuvalt kooli riigieksamite keskmisest tulemusest

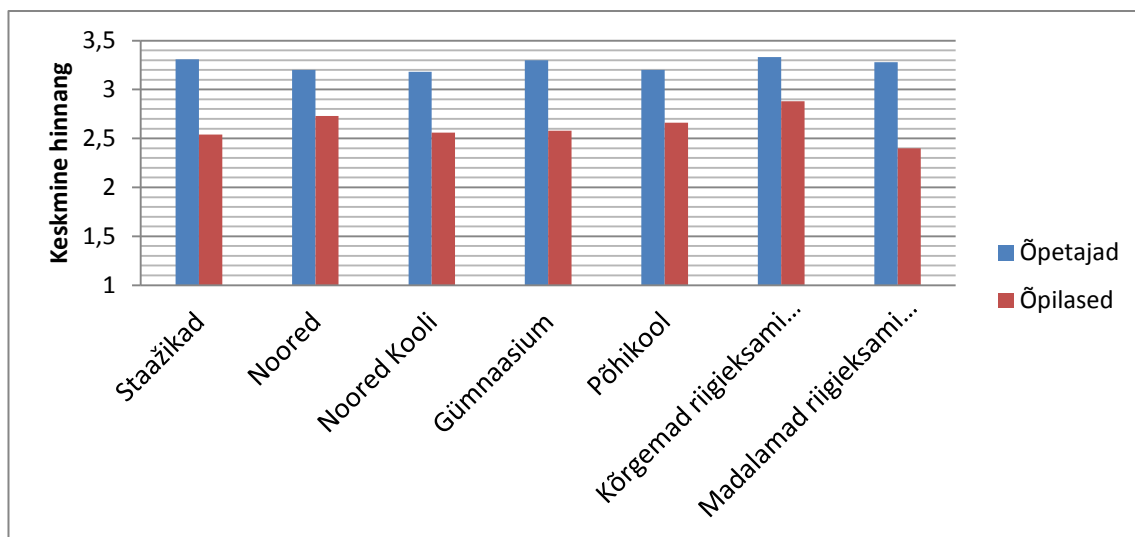
		TOP 60 koolid	Madalamad riigieksami tulemused
Aruteludesse kaasamine	Keskmine	2,73	2,22
	Standardhälve	0,87	1,17
	Asümmeetria-kordaja	-0,42	-0,28
	Olulisuse tõenäosus	0,02	
	t-statistik	3,15	
Motiveeritud õpikeskkond	Keskmine	2,78	2,01
	Standardhälve	1,02	1,16
	Asümmeetria-kordaja	-0,35	-0,06
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	F-statistik	2,9	
Küsimuste esitamine ja kaasa mõtlemine	Keskmine	2,98	2,52
	Standardhälve	0,84	1,25
	Asümmeetria-kordaja	-0,87	-0,65
	Olulisuse tõenäosus	0,01	
	t-statistik	2,76	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 3

Sellele, miks tugevamate riigieksamite tulemustega õpilased on läbivalt kõrgemaid hinnanguid omistanud, ei ole kindlasti ühte õiget põhjendust. Autor arvab, et koolid, kus õpilased on suutelised võrreldes teisega paremini riigieksameid sooritama, on suure tõenäosusega üritanud oma õpilasi igati motiveerida ja kaasata. Just sel põhjusel võivad nad tihemini suunata õpilasi küsimusi esitama ja kaasa mõtlema jne. Teisalt võib puududa otsene seos tegeliku olukorraga ning põhjus võib olla subjektiivne. Teatud hulk noori valib kooli analüüsides haridusasutuse varasemaid riigieksamite tulemusi ning langetades otsuse võimalikult tugeva kooli kasuks. Tihti koonduvad paremate võimetega õpilased teatud koolidesse ning nende rahulolu on suurem. Alati ei ole rahulolu põhjuseks objektiivselt paremad tingimused, vaid õpilaste suurem huvi õppimise vastu, mis muudab nende osalemise aktiivsemaks suhtumise positiivsemaks.

Võrreldes õpetajate ja õpilaste arvamusi, selgus, et statistiliselt oluline erinevus esineb eranditult kõikide väidete puhul. Seejuures on õpetajate hinnangud kõikidele juhtudel õpilaste omadest kõrgemad (vt joonis 5). Kõige suuremad lahkavamused tekkisid madalamate riigieksamite keskmiste tulemustega koolide õpetajate ja õpilaste vahel, kus erinevus oli ligikaudu 0,9 punkti. Vastukaaluks ilmnisid kõige sarnasemad seisukohad

riigieksamite tulemustega Eestis parima kuuekümneme moodustavate koolide õpetajate ja õpilaste arvamuste seas. .



Joonis 5. Õpilaste ja õpetajate keskmiste hinnangute erinevus õpikeskkonna kujundamise kohta sõltuvalt õpetajate ja koolide eripärast (autori koostatud).

Tulemustest selgub, et kuigi staažikad õpetajad andsid keskmiselt kõrgemaid hinnanguid võrreldes Noored Kooli programmiga tööle asunud õpetajatega ja kuni seitsme aastase staažiga õpetajatega, on neile omistatud hinnangud kõige madalamad. Õpilased on kõige positiivsemalt meelestatud noorte õpetajate suhtes, mis viitab sellele, et staažil ei ole märkimisväärset mõju õpikeskkonda puudutavatele aspektidele. Samuti on erinevus põhikoolide ja gümnaasiumide õpetajate ja õpilaste hinnangute osas – kuigi gümnaasiumide õpetajad on positiivsemalt meelestatud, on õpilastest kõrgemaid hinnanguid omistatud just põhikoolide esindajad. Ainsana langevad tulemused kokku erinevate riigieksamite tulemustega koolide esindajate andmeid analüüsides, kus kõrgemate tulemustega koolide õpetajad ja õpilased on olnud positiivsemalt meelestatud.

Autor on seisukohal, et õpetajate kõrgemaid hinnanguid saab taaskord põhjendada nende suurema teadlikkusega. Õpilased teavad, milline näeb välja nende tund konkreetse aineõpetajaga, kuid õpetaja käsutuses on tunduvalt laiem informatsioon. Kuna õpetaja oluliseks ülesandeks on siiski ainealaste teadmiste andmine, on teatud õppeainete puhul õpilaste motiveerimine suhteliselt keeruline. Õpetaja võib anda endast parima õpilaste positiivse õpikeskkonna loomise osas, kuid kui õppeaine on teatud

noortele keeruline ja eluvõõras, ei pruugi nad õpetajate pingutusi tajuda. Samas ei saa õpetajad keerulisi õppeaineid ka liiga mänguliseks muuta, sest siis võivad õpilaste teadmised pealiskaudseks jääda ja tulevikus edasiõppimise võimalusi kahaneda.

Autor on seisukohal, et sellised tulemused, mil õpetajad ja õpilased tajuvad olukorda erinevalt, on teatud määral mõistetav, kuid siiski negatiivne. Töö esimeses osas välja toodud motiveerimise mõjudest saab järeldada, et tegemist on väga olulise aspektiga, mis mõjutab otseselt õpilaste teadmisi ja tulemusi. Seega on tähtis, et õpilased tajuksid, et neid kaasatakse ja nendega arvestatakse, et seeläbi kasvaks nende huvi koolis õpetatavate ainete suhtes.

2.2.3 Õpilaste toetamine

Õpetajate hinnangute kirjeldavate statistikute analüüsimisel, mis vaatlevad õpilaste toetamist, selgub, et võrreldavatest gruppidest ei domineeri ükski läbivalt kõikide väidete puhul (vt lisa 2). Erinevate vaadeldavate gruppide esindajad on ligikaudu võrdsel määral teisest osapooltest kõrgemaid ja madalamaid hinnanguid omistanud.

Võrreldes õpetajate hinnanguid lähtudes tööstaažist ja haridusest ilmneb statistiliselt oluline keskväärtuse erinevus väite puhul *õpetajad toetavad õpilaste osalemist olümpiaadidel, võistlustel, konkurssidel jne.* (vt tabel 2.11). Statistiliselt oluline keskväärtuste erinevus on tingitud staažikate õpetajate ja Noored Kooli programmiga kooli tööle asunud õpetajate hinnangute erinevusest. F-statistik (5,70) näitab suhteliselt suurt valimite keskväärtuste vahelist erinevust. Noortel õpetajatel, kes on kooli tööle asunud maksimaalselt seitsme aasta eest, ei ole statistiliselt olulist erinevust ei staažikate ega Noored Kooli programmiga tööle asunud õpetajatega. Vaadeldes asümmeetriakordajaid, selgub, staažikate pedagoogide asümmeetriakordaja on oluliselt madalam, mis tähendab, et ülekaalus on keskväärtusest madalamad väärtused. Noored Kooli programmiga tööle asunud õpetajatel on nimetatud näitaja samuti negatiivne, kuid erinevus keskväärtusest on väiksem.

Tabel 2.11. Statistiliselt olulised õpetajate hinnangute keskväärtuste erinevused erinevatel võistlustel osalemise toetamise kohta sõltuvalt õpetaja tööstaažist ja haridusest

		Staažikad pedagoogid	Noored Kooli
Olümpiaadidel, võistlustel, konkurssidel jms osalemise toetamine	Keskmine	3,63	3,72
	Standardhälve	0,54	0,83
	Asümmeetria-kordaja	-1,05	-0,28
	Olulisuse tõenäosus	0,02	
	F-statistik	5,70	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 2

Analüüsid õpetajate hinnanguid lähtuvalt koolitüübist, ilmneb statistiliselt oluline keskväärtuste erinevus ühe väite puhul *õpetajate sallivus erinevate arvamuste suhtes on oluline* (vt tabel 2.12).

Tabel 2.12. Statistiliselt olulised õpetajate hinnangute keskväärtuste erinevused õpilaste erinevate arvamuste kohta sõltuvalt koolitüübist

		Põhikool	Gümnaasium
Sallivus erinevate arvamuste suhtes	Keskmine	3,19	3,67
	Standardhälve	0,74	0,50
	Asümmeetria-kordaja	-0,83	-1,06
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	F-statistik	5,97	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 2

Analüüsid õpetajate hinnanguid lähtuvalt koolide riigieksamite tulemustest esineb statistiliselt oluline keskväärtuste erinevus kolme väite puhul *tunni tempo seatakse selliselt, et kõik järele jõuaksid, vajadusel aidatakse õpilasi järele väljaspool tunniaega ja õpetajad suudavad enamike õpilastega kontakti saada* (vt tabel 2.13). Seejuures on väite korral *vajadusel aidatakse õpilasi järele väljaspool tunniaega* ainsana kõrgema keskväärtuse omistanud madalamate riigieksamite tulemustega koolid. Selline vastus on igati loogiline, sest suure tõenäosusega selliste koolide õpilased vajavad rohkem järeleaitamist. Seevastu on autor seisukohal, et järeleaitamise määr võiks olla madalam ja õpilaste tulemused kõrgemad, kui ka ülejäänud väidetele pöörataks rohkem tähelepanu. Näiteks õpilastega suurema kontakti saavutamine võiks tekitada lastes suuremat ühtekuuluvustunnet ning motiveerida neid rohkem koolitööle keskendumale. Autor arvab,

et tunni tempo seadmine selliselt, et kõik järele jõuaks, on põhjendatud seni, kuni tempo ei muutunud liiga aeglaseks, mille läbi kaotaksid tugevamad õpilased. Seega on teatud koolides igati mõistetu, et optimaalne on nõrgemate lastega töötada väljaspool tunniaega, mitte vähendada teistele lastele edastatavaid teadmisi.

Tabel 2.13. Statistiliselt olulised õpetajate hinnangute keskvaartuste erinevused õpilaste toetamise kohta sõltuvalt kooli riigieksamite keskmisest tulemusest

		TOP 60 koolid	Madalamad riigieksami tulemused
Tunni tempo seadmine	Keskmine	3,37	2,94
	Standardhälve	0,49	0,64
	Asümmeetria-kordaja	0,57	-1,83
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	F-statistik	9,25	
Järeleaitamine väljaspool tunniaega	Keskmine	3,30	3,60
	Standardhälve	0,67	0,50
	Asümmeetria-kordaja	-0,42	-0,40
	Olulisuse tõenäosus	0,03	
	F-statistik	5,10	
Õpilastega kontakti saavutamine	Keskmine	3,44	3,15
	Standardhälve	0,58	0,57
	Asümmeetria-kordaja	-0,42	0,01
	Olulisuse tõenäosus	0,036	
	F-statistik	4,54	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 2

Õpilaste hinnangute kirjeldavate statistikute analüüsil, selgub, et kaks vaadeldavat gruppi on omistanud läbivalt kõrgemad hinnangud (vt lisa 3). Kõrgemate riigieksamite keskmiste tulemustega koolide õpilased on olnud kõikide väidete lõikes positiivsemalt meelestatud ning põhikoolide esindajad on ainult ühe väite korral omistanud gümnasistidest madalamaid tulemusi.

Võrreldes õpilaste hinnanguid lähtudes tööstaažist ja haridusest ei ilmne ühtegi statistiliselt olulist keskvaartuse erinevust. Sellest võime järeldada, et sõltumata haridusest ja tööstaažist toetavad õpetajad õpilasi üsna võrdselt määral.

Hoolimata asjaolust, et põhikoolide esindajad andsid enamike väidete korral kõrgemaid hinnanguid, ilmneb statistiliselt oluline keskvaartuste erinevus ainult ühte väite puhul

õpetajad toetavad õpilaste osalemist olümpiaadidel, võistlustel ja konkurssidel (vt tabel 2.14).

Tabel 2.14. Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused erinevatel võistlustel osalemise toetamise sõltuvalt koolitüübist

		Põhikool	Gümnaasium
Olümpiaadidel, võistlustel, konkurssidel jms osalemise toetamine	Keskmine	3,28	2,98
	Standardhälve	0,84	1,03
	Asümmeetria-kordaja	-1,45	-1,06
	Olulisuse tõenäosus	0,04	
	F-statistik	4,20	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väärtused vt lisa 3

Asjaolu, et kõrgemaid tulemusi on omistatud põhikoolide õpilased, on loogiline, sest nende teadmised ja oskused iseseisvalt erinevatel olümpiaadidel, võistlustel, konkurssidel jms osalemiseks on enamasti liiga väikesed. Õpetajatel on oluline roll neid erinevate võistluste toimumisest informeerida ning suunata ja toetada neid ettevalmistamisel. Gümnaasistidel on rohkem teadmisi ja kogemusi, millele tuginedes vajavad nad vähem õpetaja osalust ja toetust.

Analüüsides hinnanguid lähtuvalt koolide riigieksamite tulemustest, on erinevused tunduvalt suuremad (vt tabel 2.15). Nimelt esinevad statistiliselt olulised keskväärtuste erinevused nelja väite puhul *õpetajad toetavad õpilaste osalemist olümpiaadidel, võistlustel konkursside jne, tunni tempo seatakse selliselt, et kõik järele jõuaksid, õpetajad suudavad enamike õpilaste kontakti saada ja õpetajad on sallivad erinevate arvamuste suhtes*.

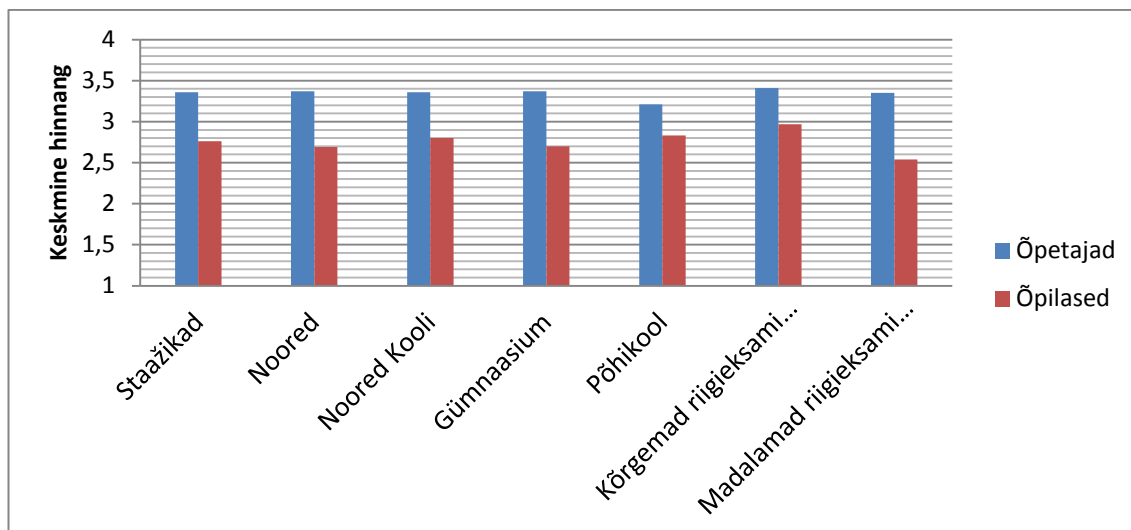
Kõrgemate riigieksamite tulemustega õpilaste hinnangud on läbivalt kõrgemad, mis viitab taaskord nende suuremale rahulolule. Kuigi paremad riigieksamite tulemused ei tähenda, et kool tervikuna tulemuslikum oleks, on autor seisukohal, et selliste koolide lapsed osalevad tihemini olümpiaadidel jne. Tulemus on osalt põhjendatav asjaoluga, et tugevamate koolide õpilased on tihti õppetööle rohkem keskendunud, mistõttu tajuvad õpetajate poolset toetust enam.

Tabel 2.15. Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused õpilaste toetamise kohta sõltuvalt kooli riigieksamite keskmisest tulemusest

		TOP 60 koolid	Madalamad riigieksami tulemused
Olümpiaadidel, võistlustel, konkurssidel jms osalemise toetamine	Keskmine	3,22	2,83
	Standardhälve	0,74	1,15
	Asümmeetria-kordaja	-0,64	-0,91
	Olulisuse tõenäosus	0,01	
	t-statistik	2,59	
Tunni tempo seadmine	Keskmine	2,90	2,14
	Standardhälve	0,96	1,15
	Asümmeetria-kordaja	-0,88	-0,40
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	t-statistik	4,49	
Õpilastega kontakti saavutamine	Keskmine	2,85	2,38
	Standardhälve	0,96	1,18
	Asümmeetria-kordaja	-0,65	-0,59
	Olulisuse tõenäosus	0,01	
	t-statistik	2,74	
Sallivus erinevate arvamuste suhtes	Keskmine	2,73	2,28
	Standardhälve	0,96	1,30
	Asümmeetria-kordaja	-0,38	-0,39
	Olulisuse tõenäosus	0,01	
	t-statistik	2,51	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väärtused vt lisa 3

Võrreldes õpetajate ja õpilaste hinnanguid ilmnevad taaskord statistiliselt olulised erinevused kõikide väidete osas (vt joonis 6). Kõige suuremad lahkavused on madalamate riigieksamite tulemustega koolide õpetajate ja õpilaste vahel ning väikseimad erimeelsused on põhikoolide esindajate vahel. Oluliseks erinevuseks on ka asjaolu, et gümnaasiumide õpetajad on omistanud kõrgemaid hinnanguid, kuid seevastu on õpilastest olnud positiivsemalt meelestatud põhikoolide esindajad. Ülejäänud näitajate lõikes ei ilmne vastupidiseid hinnanguid.



Joonis 6. Õpilaste ja õpetajate keskmiste hinnangute erinevus õpilaste toetamise kohta sõltuvalt õpetajate ja koolide eripärast (autori koostatud).

Käesolevast peatükist selgus, et kõige suuremad probleemid on koolides, kus riigieksamite keskmised tulemused on madalamad. Autor on seisukohal, et õpilased, kes koolielus aktiivsemalt osalevad, tajuvadki rohkem õpetajate toetust. Seetõttu on tegemist nii õpetajatest kui õpilastest tuleneva teguriga. Siiski on autor kindel, et selline olukord, kus madalamate riigieksamite tulemustega koolide õpilased omistavad läbivalt madalamaid tulemusi, ei ole õigustatud. Koolis ei peaks end hästi tundma ainult need noored, kelle tulemused on parimate seas, vaid õpetajate poolset toetust peaks tajuma ka ülejäänud. Kui õpilased tunnetavad, et tunni tempot seades ei arvestata nendega või õpetajad ei saavuta lastega kontakti, võib nende huvi veelgi väheneda. Selleks, et madalamate riigieksami tulemustega õpilased kunagi kõrgemaid tulemusi saavutaksid, on oluline neile piisavalt tähelepanu ja toetust suunata.

Autor on seisukohal, et õpetajate kõrgemad hinnangud õpilaste toetamise kohta on taaskord põhjendatavad suurema teadlikkusega. Lisaks on õpilaste toetamise tase suures sõluvuses õpilaste taustast ja on väga individuaalne. Õpilased teavad, milline on olukord nende tundides, kuid üldistusteks puudub neil piisav informatsioon ja oskused.

2.2.4 Õpetamismeetodid

Õpetajate hinnangute peamiste kirjeldavate statistikute esmasel vaatlusel, mis analüüsivad õpetamismeetodeid, selgub, et lähtuvalt õpetajate tööstaažist ja haridusest ning lähtuvalt koolitüübist, on tulemused jaotunud suhteliselt võrdselt (vt lisa 2). Õpetajad, kes õpetavad koolides, kus on riigieksamite keskmine vabariigi esimese kuuekümnese seas, on kolmel korral omistanud kõrgemaid hinnanguid võrreldes madalamate riigieksami tulemustega koolide õpetajatega. Siiski ei ole erinevused väga suured, mistõttu võib ka nende vastuseid suhteliselt sarnaseks pidada. Taaskord domineerivad negatiivsed asümmeetriakordajad, mis tähendab, et esineb keskväärtusest oluliselt madalamaid hinnanguid.

Erinevuste tagasihoidlikkust tõestab asjaolu, et õpetajatel ei esine statistiliselt olulisi keskväärtuste erinevusi mitte ühtegi vaadeldava grupi lõikes. Autor on veendunudult seisukohal, et tegemist on positiivse nähtusega, sest kinnitab, et sõltumata õpetaja taustast ja kooli spetsiifikast peetakse õpetamismeetodeid tähtsaks. Olukord, mil teatud koolide esindajad panevad õpetamismeetoditele rohkem rõhku, tooks kaasa nende koolide õpilaste mitmekesisemad teadmised ning paremad võimalused, mis oleks aga võrdse hariduse pakkumise pidurdajaks.

Õpilaste hinnangute kirjeldavate statistikute esmasel analüüsil ilmneb, et õpilased on positiivsemalt meelestatud õpetajate suhtes, kes on kooli tööle asunud Noored Kooli programmi kaudu (vt lisa 3). Samuti on kõrgemaid hinnanguid omistanud gümnaasiumide õpilased ja kõrgemate riigieksamite keskmise tulemusega õpilased.

Täpsemal analüüsil selgub, et statistiliselt olulised keskväärtuste erinevused ilmnevad ainult erinevate riigieksamite tulemustega koolide õpilaste tulemusi võrreldes (vt tabel 2.16). Nimelt on kõigi nelja vaadeldava väite puhul *õpilastes arendatakse individuaaltöö oskusi, õpilasi suunatakse dialoogi ja arutelu käigus õppima, õpilastes arendatakse meeskonnatöö oskusi ja õpetajad suudavad siduda õppeaine sisu teise ainetega* kõrgemate riigieksamite tulemustega koolide õpilased omistanud statistiliselt oluliselt kõrgemaid tulemusi.

Tabel 2.16. Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused õpetamismeetodite kohta sõltuvalt kooli riigieksamite keskmisest tulemusest

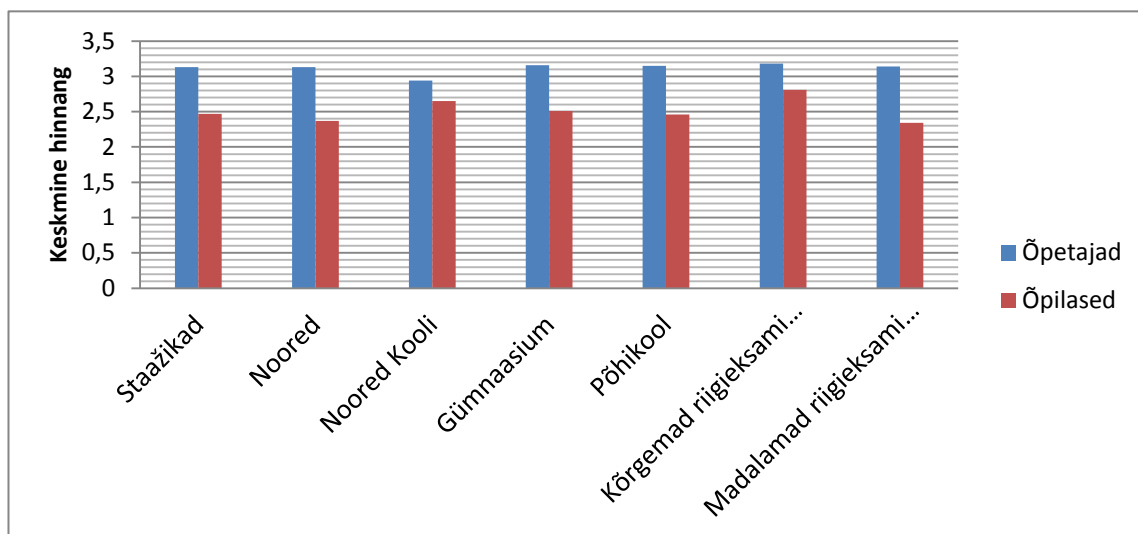
		TOP 60 koolid	Madalamad riigieksami tulemused
Individuaaltöö oskused	Keskmine	2,92	2,48
	Standardhälve	1,07	1,11
	Asümmeetria-kordaja	-1,05	-0,54
	Olulisuse tõenäosus	0,02	
	F-statistik	6,00	
Dialoogi ja arutelu käigus õppimine	Keskmine	2,76	2,20
	Standardhälve	0,93	1,09
	Asümmeetria-kordaja	-0,29	-0,07
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	F-statistik	5,12	
Meeskonnatöö oskused	Keskmine	2,76	2,34
	Standardhälve	0,86	1,12
	Asümmeetria-kordaja	-0,70	-0,35
	Olulisuse tõenäosus	0,01	
	t-statistik	2,71	
Õppeainete sidumine	Keskmine	2,78	2,34
	Standardhälve	0,85	1,11
	Asümmeetria-kordaja	-0,76	-0,48
	Olulisuse tõenäosus	0,01	
	t-statistik	2,83	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 3

Sellised erinevusi saab vähemalt osaliselt selgitada õpilaste enda huviga. Nimelt on autor veendunud seisukohal, et noored, kes on rohkem huvitatud erinevatest haridusega seotud tegevustest, kasutavad rohkem koolis pakutavaid võimalusi ning saavad kõrgemaid tulemusi riigieksamitel. Sellised noored tajuvad tihti rohkem õpetaja pingutusi ning panustavad ka ise rohkem oma aega.

Taaskord on õpetajate hinnangud läbivalt kõrgemad õpilaste hinnangutest (vt joonis 7). Tõenäoliselt saab sellist olukorda põhjendada õpetajate suurema teadlikkusega erinevatest piirangutest ja võimalustest. Kahtlemata on õpetajate töö põhieesmärgiks ainealaste teadmiste edastamine. Siis, kui teatud teemad on õpilastele selgeks tehtud, saab neid kinnistada erinevaid rühmatöid jms ülesandeid tehes. Isegi, kui õpetajad teevad seda nii tihti, kui õppekava piires võimalik, ei pruugi see toimuda väga sagedasti. Õpilased, kes piirangutega kursis pole, võivad seetõttu olla kriitilised ja omistada

madalamaid hinnanguid. Seetõttu on teatavad väited väga suured sõltuvuses õpetajate seatud ootuste ja õppekavaga, mitte ei ole ainult õpetaja otsustamise küsimus.



Joonis 7. Õpilaste ja õpetajate keskmiste hinnangute erinevus õppemeetodite kohta sõltuvalt õpetajate ja koolide eripärast (autori koostatud)

Autor on seisukohal, et ühegi õppemeetodeid puudutava väite tähtsust ei saa alahinnata. Õpilased omandavad teadmisi paremini, kui neid seotakse mõne teise õppeainega või tehakse läbi klassikaaslastega meeskonnatööd tehes. Õpetajad peaksid leidma maksimaalselt alternatiivselt võimalusi informatsiooni kinnistamiseks, et õpilased õpitut mõne ajaga ei unustaks. Kui õppekavad on selleks liiga mahukad, on oluline leida optimaalne variant, mis võimaldaks lastel rohkem teadmisi kinnistada.

2.2.5 Muud õpetajate tegevused

Kirjeldavad statistikud, mis iseloomustavad õpetajate hinnanguid igapäevasele tööle, ilmnevad esmasel vaatlusel erinevused, mis on tingitud koolitüübist ja riigieksamite tulemustest (vt lisa 2). Nimelt on nii gümnaasiumide kui ka riigieksamite tulemustega vabariigis esikuuekümmes olevate koolide õpetajad omistanud nelja väite korral kõrgemaid tulemusi. Lähtuvalt tööstaažist ja haridusest on staažikad õpetajad ja õpetajad kuni seitsme aastase staažiga olnud läbivalt positiivsemalt meelestatud võrreldes Noored Kooli programmiga kooli tööle asunud õpetajate hinnangutega.

Võrreldes statistiliselt olulisi keskväärtuste erinevusi selgub, et ühegi vaadeldava grupi lõikes neid ei ilmne. Seega tuleb tõdeda, et ka väga üldiste väidete puhul ei selgu erinevusi, mis oleksid selgitatavad õpetaja tasuta või kooli spetsiifikaga.

Analüüsides õpilaste hinnangute kirjeldavaid statistikuid selgub, et taaskord on gümnaasiumide ja riigieksamite tulemustega edukate koolide õpilased positiivsemalt meelestatud. Hariduse ja tööstaaži mõju analüüsimisel ei domineeri ükski grupp.

Siiski selgub, et lähtudes õpetaja haridusest ja tööstaažist ilmneb statistiliselt oluline erinevus väidete puhul *õpetajate koostöö lapsevanematega on oluline* ja *õpetajad teevad lapsevanematega koostööd* (vt tabel 2.17 ja 2.18). Esimesel juhul on erinevus tingitud staažikate ja kuni seitsme aastase tööstaažiga erimeelsustest, teisel juhul noorte ja Noored Kooli programmiga tööle asunud õpetajate hinnangute erinevusest.

Tabel 2.17. Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused lapsevanematega koostöö kohta sõltuvalt õpetaja tööstaažist

		Staažikas	Staažiga kuni 7 aastat
Koostöö olulisus lapsevanematega	Keskmine	2,17	2,63
	Standardhälve	1,35	1,01
	Asümmeetria-kordaja	-0,28	-0,65
	Olulisuse tõenäosus	0,019	
	t-statistik	-2,38	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väärtused vt lisa 3

Tabel 2.18. Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused lapsevanematega koostöö kohta sõltuvalt õpetaja haridusest

		Staažiga kuni 7 aastat	Noored Kooli
Koostöö toimimine lapsevanematega	Keskmine	2,06	1,47
	Standardhälve	1,19	1,25
	Asümmeetria-kordaja	0,10	0,35
	Olulisuse tõenäosus	0,027	
	F-statistik	3,69	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väärtused vt lisa 3

Analüüsidest hinnanguid lähtuvalt koolide riigieksamite tulemustest, selgus, et statistiliselt oluline keskväärtuste erinevus on kõikide väidete osas *tundide näitlikustamiseks kasutatakse infotehnoloogilisi vahendeid, õpetajate koostöö lapsevanematega on oluline, õpetaja üheks ülesandeks on õpilastes distsipliini kasvatamine, õpetajad teevad lapsevanematega koostööd ja õpetajad suudavad lahendada klassis tekkinud konfliktid* (vt tabel 2.19).

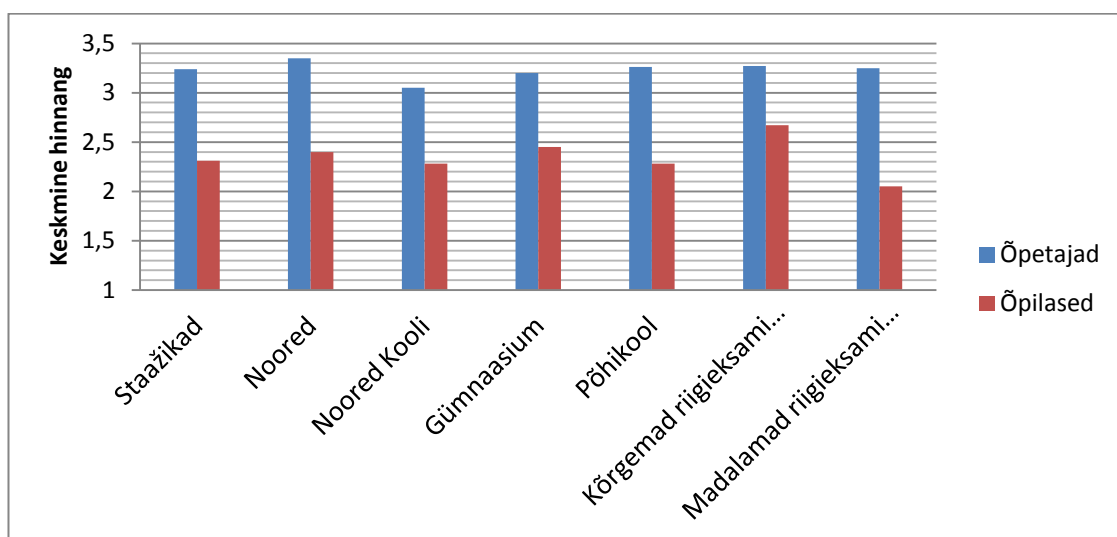
Tabel 2.19. Statistiliselt olulised õpilaste hinnangute keskväärtuste erinevused muude õpetajate tegevuste kohta sõltuvalt kooli riigieksamite keskmisest tulemusest

		TOP 60 koolid	Madalamad riigieksami tulemused
Infotehnoloogilised vahendid	Keskmine	3,05	2,42
	Standardhälve	0,94	1,23
	Asümmeetria-kordaja	-0,50	-0,45
	Olulisuse tõenäosus	0,00	
	t-statistik	3,68	
Koostöö olulisus lapsevanematega	Keskmine	2,44	1,84
	Standardhälve	1,19	1,25
	Asümmeetria-kordaja	-0,30	-0,14
	Olulisuse tõenäosus	0,003	
	F-statistik	8,87	
Distsipliini kasvatamine	Keskmine	3,02	2,49
	Standardhälve	0,71	1,20
	Asümmeetria-kordaja	-0,63	-0,80
	Olulisuse tõenäosus	0,001	
	t-statistik	3,53	
Koostöö toimimine lapsevanematega	Keskmine	2,05	1,48
	Standardhälve	1,18	1,32
	Asümmeetria-kordaja	-0,10	0,31
	Olulisuse tõenäosus	0,005	
	t-statistik	2,84	
Klassis tekkinud konfliktide lahendamine	Keskmine	2,81	2,01
	Standardhälve	1,17	1,22
	Asümmeetria-kordaja	-0,70	-0,19
	Olulisuse tõenäosus	0,000	
	F-statistik	6,67	

Allikas: autori kogutud andmebaasi põhjal; kogu statistika ning täpsed väited vt lisa 3

Analüüsidest õpetajate ja õpilaste hinnanguid ilmnevad statistiliselt olulised erinevused kõikide väidete osas (vt joonis 8). Kõige suuremad erinevused on õpetajate ja

õpilastel vahel, kes esindavad madalamate riigieksamitega tulemustega koole. Sellised õpilaste ja õpetajate arvamuste erinevused annavad taaskord märku, et madalamate riigieksamite tulemusega koolide õpilased on läbivalt negatiivsemalt meelestatud. Kahtlemata on tegemist haridusasutuste kitsaskohtadega, sest nii üldiste väidete osas ei tohiks riigieksamite tulemused läbivalt rolli mängida.



Joonis 8. Õpilaste ja õpetajate keskmiste hinnangute erinevus muude õpetajate tegevuste kohta sõltuvalt õpetajate ja koolide eripärast (autori koostatud)

Autor on seisukohal, et erinevate koolide õpilaste heaolu tõstmine peaks olema hariduspoliitikas tähtsaks prioriteediks. Seda eelkõige põhjusel, et madalaid hinnanguid omistanud õpilased on tõenäoliselt hariduse osas negatiivsemalt meelestatud, mis toob kaasa kehvemad tulemused nii lühikeses kui ka pikemas perspektiivis. Hoolimata sellest, kus õpilane oma haridusteed jätkab, peaks tal olema koolis keskkond, mis igati toetab ja suunab teda õigeid ja kaalutletud valikuid tegema.

Siiski on oluline meeles pidada, et õpetajate töösoorituse analüüsimiseks on õpilaste hinnangute kasutamine ainult üks meetod. Selleks, et õpetajate töösoorituse kohta tehtavad järeldused oleksid usaldusväärsed, tuleb kasutada ka teisi lähenemisi ning nende põhjal tegevust hinnata. Õpetajate kõrgemad hinnangud võrreldes õpilaste poolt antud hinnagutega jäävad tõenäoliselt domineerima, sest ükski haridusasutus ei saa tulla vastu kõikide õpilaste soovidele ja vajadustele. Siiski on oluline, et koolid tajusid enamike õpilaste vajadusi, et suurendada õpilaste heaolu ja tagada õpilaste arenguks

võimalikult head tingimused. Heaolu kasvuga kaasneb tõenäoliselt pikemas perspektiivis ka tulemuslikkuse kasv, sest soodsas keskkonnas on õpilased rohkem motiveeritud õppima.

KOKKUVÕTE

Haridussektori tulemuslikkuse analüüsimine on oluline eeldus koolide ja õpetajate arendamiseks ja kohandamiseks vastavalt kaasaja nõudmistele. Koolide tulemuslikkuse mõõtmise peamiseks kitsaskohaks on ootuste ja nõudmiste mitmekesisus ning põhieesmärkide keeruline hindamine, sest koolide eesmärgiks ei ole ainult ainealaste teadmiste edastamine, vaid inimeste arendamine isiksusteks, kes oleksid edukad ühiskonnaliikmed.

Seni on koolide tulemuslikkuse hindamine põhinenud valdavalt välishindamistel, mis edastab infot erinevate riiklike testide kaudu. Tegemist on meetodiga, mis ei võta arvesse kooli ega õpilase tausta ning ei peegelda piisavalt tegelikku olukorda. Sel põhjusel on lisaks välishindamisele hakatud kasutama ka sisehindamist, mis võtab arvesse kooli iseärasusi ja aitab välja selgitada kooli tugevused ja nõrkused.

Koolide tulemuslikkusele avaldab mõju ka õppeasutuste suurus, kusjuures mõju ei ole erinevates vanustes lastele samasugune. Põhikooliastmes, kus õppivad lapsed vajavad rohkem tähelepanu ja õpetaja osalust, võiksid domineerida väikesed koolid. Kuigi väikestes koolides on tihti huviringide arv väiksem, on seal õpilaste kaasatus suurem. Gümnaasiumiastmes, kus õpilaste teadlikkus ja iseseisvus on kasvanud, pooldatakse suuremaid koole. Sellistes koolides on tänu laiematele ressurssidele võimalik õpetada erinevaid valikaineid ja moodustada mitmesuguste spetsialiseerumistega klasse.

Õpilaste tulemuslikkusele on suurim mõju õpetajal, mistõttu on õpetajate töösoorituse hindamine ja suunamine väga oluline. Siiski on õpetajate töösoorituse ühene defineerimine rahvusvahelisel tasandil keeruline, sest ootused ja nõudmised antud elukutsele on väga erinevad. Sellest hoolimata on nõustatud, et õpetajad avaldavad õpilastele mõju läbi professionaalsete karakteristikute, õpetamisoskuste ja klassikliima kujundamise. Esimese valdkonna hulka kuuluvad mitmesugused personaalsed tunnused,

mida väljendavad nii ainealased teadmised ja enesetäiendamine kui ka suhtlemisoskus. Õpetamisoskused näitavad, kuidas õpetaja läheneb õpilaste õpetamisele ja juhtimisele.

Üheks oluliseks õpetamisoskuseks on õpilaste motiveerimine, mis on eriti oluline nõrgemate õpilaste seas. Seda põhjusel, et madalad tulemused vähendavad õpilase huvi ja suunavad neid pealiskaudsusele, mida saab vähendada õpetajate suurema osaluse ja toetusega. Lisaks kuuluvad õpetamisoskuste alla näiteks infotehnoloogiliste vahendite kasutamine, hindamisstrateegiad, mitmesugused õpetamismeetodid.

Klassikliima kujuneb nii professionaalsete karakteristikute kui ka õpetamisoskuste tulemusena. Oluline on, et õpetaja suudab luua positiivse õpikeskkonna, mida iseloomustab lojaalsus, usaldus, toetamine, suhtlemine jne. Aina olulisemaks klassikliima kujundajaks loetakse distsipliini, mille peamiseks eesmärgiks on õpilastes sotsiaalsete oskuste arendamine.

Õpetajate töösoorituse hindamine on keeruline ja ulatuslik protsess, kuid selle tähtsust ei tohi alahinnata. Selleks, et tulemused oleksid võimalikult usaldusväärsed, on oluline, et koostatakse hindamiskriteeriumid ja valitakse võimalusel mitu hindamismeetodit. Hindamiskriteeriumid sõnastab haridusasutus ise, kuid on oluline, et need oleksid võimalikult läbipaistvad ning ei tekitaks õpetajates ebamugavust ja vastuseisu. Hindamismeetoditest on tuntuim vaatlus, kuid ainult sellele põhinemine ei ole optimaalne, sest tegemist on liiga ühekülgse lähenemisega, kus erineva töösooritusega õpetajate selekteerimine on keeruline. Vaatluse kõrval on hakanud olulist rolli mängima õpetaja enesehindamine, kavandatavate tundide ülesehituse ja kasutatavate õppevahendite analüüs, suhtlus lapsevanematega, osavõtt kooli või kohalike ürituste korraldamisel, õpilaste areng ja saavutused, õpilaste, vanemate ja kooli tagasiside.

Käesolevas bakalaureusetöös käsitletakse õpetajate töösoorituse sõltuvust õpetaja tööstaažist, haridusest ja kooli eripärast. Uuringu läbiviimiseks koostati ankeetküsimustik, millele vastasid 221 õpilast 21st koolist ja 111 õpetajat 20st koolist. Tulemuste analüüsimisel lähtuti õpetaja haridusest ja tööstaažist ning vastaja kooli riigieksamite tulemustest.

Esitatavad küsimused jaotati viide kategooriasse – õpilaste hindamine ja tunnustamine; õpikeskkonna kujundamine; õpilaste toetamine; õppemeetodid ja muud õpetajate tegevused.

Tulemusi analüüsides selgus, et õpetajad andsid võrreldes õpilastega enda töösooritusele kõrgemaid hinnanguid. Sellist olukorda saab põhjenda informatsiooni asümmeetriaga, mille tõttu õpetajad omavad rohkem teadmisi ja on kursis paremini nende tegevusele määratud nõudmistega. Õpilaste vastused põhinevad üldiselt subjektiivsel arvamusel ning ei arvesta koolidele ja õpetajatele seatud piiranguid.

Õpetajate hinnangute analüüsimisel selgus, et väidetele, mis keskenduvad õpikeskkonna kujundamisele, õpilaste toetamisele ja õpetamismeetoditele, omistasid õpetajad, kes õpetavad kõrgemate riigieksamite tulemustega koolides, kõrgemaid hinnanguid. Õpilaste hindamist ja tunnustamist analüüsivate väidete osas omistasid kõrgemaid hinnanguid põhikoolide õpetajaid ning õpetajate muude tegevuste osas olid õpetajad, kelle tööstaaž on kuni seitse aastat, positiivsemalt meelestatud. Läbivalt omistasid endile kõige madalamaid hinnanguid. Noored Kooli programmiga tööle asunud õpetajad ning ainult ühe valdkonna osas, milleks oli õpilaste toetamine, omistasid põhikoolide õpetajad madalamaid hinnanguid.

Õpilaste hinnanguid olid tunduvalt ühtlasemalt jaotatud. Nimelt omistasid paremate riigieksami tulemustega koolide õpilased kõigi viie grupi väidetele keskmiselt kõrgemaid tulemusi. Seevastu omistasid olid läbivalt kõige negatiivsemalt meelestatud madalamate riigieksami tulemustega koolide õpilased.

Sellised hinnangud tõestavad, et tööstaažil ja koolitüübil ei ole õpetajate töösooritusele olulist mõju. Tulemustest selgus, et pedagoogilise hariduseta õpetajate hinnangud on küll läbivalt madalamad, kuid õpilaste seas nende madalam töösooritus kinnitust ei leidnud. Seevastu on õpetajate ja õpilaste hinnangud suures sõltuvuses kooli riigieksamite tulemustega - kõrgemate riigieksamite tulemuste koolide õpetajad ja õpilased omistasid keskmiselt kõrgemaid hinnanguid. Tõenäoliselt saab selliseid tulemusi põhjendada õpilaste suurema motiveeritusega, mis võib olla tingitud nii õpetajate parematest oskustest ja teadmistest kui ka õpilaste suuremast sisemisest huvist. Kõrgemalt motiveeritud õpilaste õpetajate õpetamisoskused on tavapäraselt

kõrgemad, mistõttu saab nende positiivsemad hinnanguid põhjendada suurema ettevalmistusega ja intensiivsema õpilaste kaasamisega.

praegusele haridussüsteemile on iseloomulik tugevamate õpilaste tunduvalt suurem rahulolu. Teatud määral on tegemist mõistetava ja loogilise tulemusega, kuid sellest hoolimata tuleks madalamate riigieksamite tulemustega koolide õpilaste motiveeritust ja kaasamist tõsta. Õpilaste rahulolu kasvamine muudaks haridusasutused nende jaoks meeldivamaks, millel võiks olla positiivne mõju nende õpitulemustele ning suurendaks nende edasiõppimise soovi.

Siiski ei ole õpilaste hinnangud alati kooli ja õpetaja madala tulemuslikkuse tõestuseks, vaid võivad olla tingitud teguritest, mille mõjutamiseks õpetajatel ja koolil meetmed puuduvad. Oluline on leida kitsakohad, mille parandamiseks saab kool omalt pool panustada ning seeläbi õpetajate töösooritust suurendada ja õpilaste tulemusi ja heaolu kasvatada. Ebareaalne on aga loota, et õpetajate ja õpilaste hinnangud muutuksid võrdseteks, sest õpetajate ja õpilaste vahele jääb alati teatav info asümmeetria ning õpilaste kõikidele soovidele ja vajadustele ei ole võimalik vastu tulla.

VIIDATUD ALLIKAD

1. **Aidla, A.** The impact of individual and organisational factors on academic performance in Estonian general schools. Tartu University Press, 2009, 219 lk.
2. **B, S. M.** Assessing Creativity. - Educational Leadership, 2013, pp. 28-35.
3. **Barker, R. G; Gump, P. V.** Big School, Small School. High School Size and Student Behavior. - Standford University Press, 1964, 247 lk. .
4. **Castle, S; Shaklee, B. D.** Assessing Teacher Performance. Oxford, 2006, 203 lk.
5. **Celik, S.** Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey. - Australian Journal of Teacher Education, 2011, Vol. 36, issue 4, pp. 72 – 87.
6. **Chong, S; Low, E. L; Goh, K. C.** Emerging Professional Teacher Identity of Pre-service Teachers. - Australian Journal of Teacher Education, 2011, Vol. 6, No 8, pp. 50 – 64.
7. **Curtis, R.** Building It Together: The Design and Implementation of Hillsborough County Public Schools' Teacher Evaluation System. - The Aspen Institute, 2012, No. 12, pp. 1- 48.
8. **Cushman, K,** Shrink Big Schools for Better Learning. - Education Digest, 2000, Vol. 65 Issue 6, pp. 36-39
9. **Cutshall, S.** Is small better? – Techniques, EBSCO, 2003, pp. 22-26.
10. **Danielson, C; McGreal, T.L.** Teacher Evaluation to enhance professional practice, Association for Supervision and Curriculum Development, 2000, 156 lk.
11. **Eensalu, M-L; Kadakas, M; Kaurson, S; Kiber, H; Krieger, M; Kütt, M; Maripuu, K-T; Meier, K; Metsis, I; Naelapea, A; Orula, U; Pauts, J; Ratnik, L; Raudsepp, L; Saska, E; Tepp, M; Tiiman, T; Veide, T.** Personalijuhtimise käsiraamat - Tallinn : Eesti Personalitöö Arendamise Ühing, 2012, 384 lk.
12. Eesti Vabariigi haridusseadus. [<https://www.riigiteataja.ee/akt/968165>] 20.05.2013
13. **Elias, E.** Noorte tööleasumist mõjutavad tegurid haridussektori näitel, uurimistöö, Tartu, 2012.

14. **Faubert, V.** School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. - OECD Education Working Papers, 2009, No. 42, 59 lk.
15. **Fullan, M.** The New Meaning of Educational Change. Third edition, 2006, 244 lk.
16. Girmus, R. L. How to Motivate Your Students. - New Mexico State University at Carlsbad, 2012, 17 lk.
17. **Good, T. L.** 21st Century Education. SAGE Reference Publication, 2009, Vol. 1, 490 lk.
18. **Grahman-Clay, S.** Communicating with Parents: Strategies for Teachers. – Schools Community Journal, 2005, Vol. 16, No. 1, pp. 117-129
19. **Henley, M.** Classroom Management. Pearson Education, 2006, 343 lk.
20. **Irs, R.** Teacher performance appraisal and remuneration aspects of performance management on the example of Estonian general educational schools. Tartu University Press, doktoridissertatsioon, 2012, 321 lk.
21. **Jackson; A. S; Lunenburg, C. F.** School Performance Indicators, Accountability Ratings, and Student Achievement. - American Secondary Education, 2010, Vol. 39, issue 1, pp. 27-45.
22. **Kachaňáková, A; Stachová, K; Stacho, Z:** Performance Management is the Way towards Advancement of Organization. - Human Resources Management & Ergonomics, 2012, Vol. 6, No. 1, pp. 30- 40
23. **Kareem, J.** 21st Century Teacher Education. - Golden Research Thoughts, 2013, Vol. 2, Issue 11
24. **Langdon, P.** Students to better in small schools. So why have we been making schools bigger? – The American Enterprise, 2000, pp. 22 – 25.
25. **Lay, J. C; College, S.** Smaller Isn't Always Better: School Size and School Participation Among Young People. - Social Science Quarterly, 2007 Vol. 88, No. 3, pp. 790 – 815.
26. **Leigh, A.** Teacher pay and teacher aptitude. - Research School of Economics, 2012, pp. 41- 53
27. **Margolis, H; McCabe, P. P.** Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. – Intervention in School and Clinic, 2006, Vol. 41, No. 4, pp. 218 – 227
28. **Masters, G. N.** Measuring and Rewarding School Improvement. - Australian Council for Educational Research, 2012, 66lk.

29. **McDonald, T.** Positive Learning Framework: Creating Learning Environments in Which All Children Thrive - Reclaiming Children and Youth, 2010, Vol. 19, No. 2, pp. 16-21
30. **McKinney, B; Steglich, D. M; Stever-Zeitlin, J. A.** Small schools, big lessons. - The McKinsey Quarterly, 2002, No. 2, pp. 122-134
31. **Meirick, P. C; Wackman, D. B.** Kids Voting and Political Knowledge: Narrowing Gaps, Informing Votes. - Social Science Quarterly, 2004, Vol. 85, Issue 5, pp. 1161–1177
32. **Miles, F. M; Belcher, E.** Teacher Compensation Based on Effectiveness. - Thomas B. Fordham Institute, 2012, pp. 1-41
33. **Nolan, J. F; Hoover, L. A.** Teacher Supervision & Evaluation. Theory into practice. 2nd edition. John Wiley & Sons, Inc, 2008, 301 lk.
34. **Potemski, A; Baral, M; Meyer, C; Johnson, L. S; Laine, S. W. M.** Alternative Measures of Teacher Performance. - Policy-to-Practice Brief, 2011, Vol. 265, issue 5, pp. 1-32.
35. **Pretorius, S.G.** The Implications of Teacher Effectiveness Requirements for Initial Teacher Education Reform. - Journal of Social Sciences, Vol. 8, pp. 310-317.
36. Põhikooli-ja
gümnaasiumiseadus.[<https://www.riigiteataja.ee/akt/13202786#para42b3lg2>]
22.05.2013,
37. **Salumaa, T; Talvik, M.** Sisehindamine koolis. Tallinn. Merlecons ja Ko OÜ, 2004, 169 lk.
38. **Santagata, R; Guarino, J.** Preparing Future Teachers to Collaborate. – Issues in Teacher Education, 2012, Vol. 21, No. 1, pp. 59- 69.
39. **Sartain, L; Stoelinga, S.R; Brown, E. R; Luppescu, S; Matsko, K. K; Miller, F. K; Durwood, C. E; Jiang, J. Y. ; Glazer, D.** Rethinking Teacher Evaluation in Chicago. - Consortium Chocago School Research, 2011, issue 11, pp. 1-68.
40. **Seo, K.** Lessons from Korea. – Educational Leadership, 2012, pp. 75-80
41. **Shahraji, M. G; Rashidipanah, M; Soltaninasanb, R; Golroudbari, M. P; Tavakoli, A; Khorshidifard, S; Attar, M; Ghahramanpour, A.** Approaches of Performance Evaluation in Organizations. - Interdisciplinary journal of contemporary research in business, 2012, No. 4, Vol 8, pp. 620-625

42. **Shakman, K; Riordan, J; Sánchez, M. T; Cook, K. D; Fournier, R; Brett, J.** An examination of performance-based teacher evaluation systems in five states.- Regional Educational Laboratory At Education Development Center, 2012, Vol. 129, pp. 1-39.
43. **Stronge, J. H.** Qualities of effective teachers. 2nd edition. ASCD, 2007, 197 lk.
44. **Symeou, L; Roussounidou, E; Michaelides, M.** "I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. – School Community Journal, 2012, Vol. 22, No. 1, pp. 65-88.
45. **Türk, K.** Inimressursi juhtimine. – Tartu Ülikooli kirjastus, 2005, 446 lk.
46. **Türk, K; Haldma, T; Kukemelk, H; Ploom, K; Irs, R; Pukkonen, L.** Üldhariduskoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid. Tartu Ülikool. Haridus- ja Teadusministeerium, 2011, 420 lk.
47. **Wainer, H; Zwerling, H. L.** Evidence That Smaller Schools Do Not Improve Student Achievement, - The Phi Delta Kappan, 2006, Vol. 88, No. 4, 300-304
48. **Watkins, E.** Jackson Public School District Teacher Performance Evaluation Handbook, 2011, 42 lk.
49. **Whitemore, J.** Tulemuslikkuse treenimine : coachingu käsiraamat juhile. Tallinn. Väike Vanker, 2009, 192 lk.
50. Õpetaja kutsestandard. Hariduse kutsenõukogu. Haridus- ja Teadusministeerium.[http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10086813/lae/109_standard.pdf] 22.02.2013
51. Õppeasutuse sisehindamine. Soovitusi sisehindamise läbiviimiseks õppeasutuses. Haridus- ja Teadusministeerium, 2006, 48 lk.
52. **Üksvärav, R.** Organisatsioon ja juhtimine. Tallinn : Tallinna Tehnikaülikooli Kirjastus, 2008, 592 lk.
53. Üldharidus: Pedagoogide kohta käiv statistika. Haridus- ja Teadusministeerium. [<http://www.hm.ee/index.php?048055>] 27.05.2013
54. Üldharidus: Õppeasutuste ja õppurite kohta käiv statistika. Haridus- ja Teadusministeerium. [<http://www.hm.ee/index.php?048055>] 27.05.2013
55. Ülevaade üldharidusest. Haridus- ja Teadusministeerium. [<http://www.hm.ee/index.php?044853>]

LISAD

Lisa 1. Ankeetküsimustik

Palun andke hinnang järgmistele väidetele olukorra kohta Teie koolis (mil määral te nõustute alljärgnevate väidetega):

	Üldse mitte	Väga harva	Üsna harva	Üsna tihti	Väga tihti
	0	1	2	3	4
Hindamisel võetakse arvesse individuaalset arengut.					
Õpilasi kaasatakse aruteludesse, mis puudutavad õigusi ja kohustusi tunnis.					
Õpetajad toetavad õpilaste osalemist olümpiaadidel, võistlustel, konkurssidel jne					
Tunni tempo seatakse selliselt, et kõik järele jõuaksid.					
Õpilastes arendatakse individuaaltöö oskusi					
Õpetajad loovad klassis motiveeritud õpikeskkonna					
Õpilasi suunatakse dialoogi ja arutelu käigus õppima.					
Hindamisel võetakse arvesse õpilaste loovust.					
Õpilastele antakse nende hindamist ja õpiedu puudutavat tagasisidet.					
Vajadusel aidatakse õpilasi järele väljaspool tunniaega.					
Õpilasi innustatakse tunnis kaasa mõtlema ja küsimusi esitama.					
Tundide näitlikustamiseks kasutatakse infotehnoloogilisi vahendeid.					
Õpilastes arendatakse meeskonnatöö oskusi					
Tunnis aktiivselt osalevaid õpilasi tunnustatakse.					

Lisa 1 järg

	Pole üldse nõus	Enamasti pole nõus	Pigem pole nõus	Pigem olen nõus	Enamasti olen nõus
	0	1	2	3	4
Õpetajad hindavad kõiki õpilasi samadest kriteeriumidest lähtudes.					
Õpetajate koostöö lapsevanematega on oluline.					
Õpetaja motiveeritus mõjutab õpetamise kvaliteeti.					
Õpetajad suudavad enamike õpilastega kontakti saada.					
Õpetaja üheks oluliseks ülesandeks on õpilastes distsipliini kasvatamine.					
Õpetajad on sallivad erinevate arvamuste suhtes.					
Hindelised tööd motiveerivad õpilasi pingutama.					
Õpetajate sallivus erinevate arvamuste suhtes on oluline.					
Õpetajad suudavad siduda õppeaine sisu teiste ainetega.					
Õpetajad teevad lapsevanematega koostööd					
Õpetajad suudavad lahendada klassis tekkinud konfliktid.					

Lisa 2. Eesti üldhariduskoolide õpetajate hinnangud enda töösooritusel sõltuvalt õpetaja ja kooli eripärast

Eesti üldhariduskoolide õpetajate hinnangud õpilaste hindamise ja arendamise kohta olenevalt õpetaja ja kooli spetsiifikast

		Staažikad	Kooli Noored õpetajad	Noored õpetajad	Põhikool	Gümnaasium	Riigieksamite tulemustega TOP 60	Madalamate riigieksamite tulemustega koolid
Õpilaste hindamisel võetakse arvesse individuaalset arengut	Keskmine	3,00	2,75	3,08	2,94	3,04	2,96	3,08
	Standard hälve	0,66	0,46	0,70	0,56	0,65	0,59	0,68
	Asümmeetria- kordaja	-0,29	-1,44	-0,11	-0,03	-0,04	-,001	-0,10
Hindamisel võetakse arvesse õpilaste loovust	Keskmine	3,01	2,88	2,88	3,47	3,00	3,15	2,90
	Standard hälve	0,08	0,64	0,67	0,62	0,69	0,72	0,66
	Asümmeetria- kordaja	-0,32	0,07	0,13	-0,74	-0,23	-,090	0,11
Õpilastele antakse nende hindamist ja õpiedu puudutavat tagasisidet	Keskmine	3,43	3,00	3,08	3,44	3,28	3,26	3,23
	Standard hälve	0,07	0,93	0,81	0,76	0,71	0,81	0,67
	Asümmeetria- kordaja	-0,99	-,000	-,066	-1,43	-0,68	-,001	-0,40
Tunnis aktiivselt osalevaid õpilasi tunnustatakse	Keskmine	3,29	3,25	3,32	3,06	3,34	3,37	3,33
	Standard hälve	0,07	0,46	0,69	0,84	0,53	0,56	0,51
	Asümmeetria- kordaja	-0,54	1,44	-,052	-1,52	0,14	-,014	0,30
Õpetajad hindavad kõiki õpilasi samadest kriteeriumidest lähtudes	Keskmine	2,91	2,50	2,76	3,28	2,85	2,78	2,88
	Standard hälve	0,11	0,93	0,93	0,92	0,88	0,93	0,86
	Asümmeetria- kordaja	-0,78	-,000	-,016	-1,14	-0,39	-,044	-0,36

Lisa 2 järg

Eesti üldhariduskoolide õpetajate hinnangud õpikeskkonna kujundamise kohta olenevalt õpetaja ja kooli spetsiifikast

		Staažikad	Kooli Noored õpetajad	Noored õpetajad	Põhikool	Gümnaasium	Riigieksamite tulemustega TOP 60	Madalamate riigieksami tulemustega koolid
Õpilasi kaasatakse aruteludesse, mis puudutavad õigusi ja kohustusi tunnis.	Keskmine	3,01	2,50	3,04	3,28	3,04	2,96	3,08
	Standard hälve	0,63	0,76	0,73	0,89	0,65	0,65	0,65
	Asümmeetria-kordaja	-1,26	-1,32	0,75	-1,20	-1,19	0,03	-1,84
Õpetajad loovad klassis motiveeritud õpikeskkonna	Keskmine	3,23	2,63	3,04	2,88	3,18	3,30	3,12
	Standard hälve	0,60	0,92	0,61	0,55	0,62	0,54	0,65
	Asümmeetria-kordaja	-0,51	-0,49	0,02	-1,29	-0,12	0,14	-0,11
Õpilasi innustatakse tunnis kaasa mõtlema ja küsimusi esitama.	Keskmine	3,36	3,38	3,28	3,19	3,32	3,30	3,33
	Standard hälve	0,56	0,52	0,68	0,93	0,57	0,67	0,51
	Asümmeetria-kordaja	-0,11	0,64	0,41	-1,17	-0,10	-0,42	0,30
Õpetaja motiveeritus mõjutab õpetamise kvaliteeti.	Keskmine	3,68	3,75	3,80	3,44	3,75	3,74	3,75
	Standard hälve	0,52	0,46	0,50	0,67	0,49	0,59	0,44
	Asümmeetria-kordaja	-1,34	-1,44	2,61	-0,79	-1,80	-2,25	-1,19
Hindelised tööd motiveerivad õpilasi pingutama	Keskmine	3,27	3,63	2,84	3,19	3,20	3,37	3,12
	Standard hälve	0,82	0,52	0,80	0,54	0,81	0,79	0,81
	Asümmeetria-kordaja	-1,42	-0,64	0,75	0,18	-0,99	-1,30	-0,91

Lisa 2 järg

Eesti üldhariduskoolide õpetajate hinnangud õpilaste toetamise kohta olenevalt õpetaja ja kooli spetsiifikast

		Staažikad	Noored Kooli õpetajad	Noored õpetajad	Põhikool	Gümnaasium	Rüügleksamite tulemustega TOP 60	Madalamate rüügleksami tulemustega
Õpetajad toetavad õpilaste osalemist olümpiaadidel, võistlustel, konkurssidel jne	Keskmine	3,63	3,13	3,72	3,31	3,57	3,41	3,65
	Standard hälve	0,54	0,83	0,54	0,74	0,59	0,69	0,52
	Asümmeetria- kordaja	-1,05	-	1,86	-1,10	1,04	-0,76	-1,10
Tunni tempo seatakse selliselt, et kõik järele jõuaksid;	Keskmine	3,09	3,13	2,96	2,97	3,09	3,37	2,94
	Standard hälve	0,59	0,35	0,79	0,69	0,62	0,49	0,64
	Asümmeetria- kordaja	-0,41	2,83	2,14	-0,57	1,36	0,57	-1,83
Vajadusel aidatakse õpilasi järele väljaspool tunniaega	Keskmine	3,51	3,63	3,68	3,56	3,49	3,30	3,60
	Standard hälve	0,60	0,52	0,48	0,56	0,57	0,67	0,50
	Asümmeetria- kordaja	-0,80	-	0,82	-0,83	0,60	-0,42	-0,40
Õpetajad suudavad enamike õpilastega kontakti saada	Keskmine	3,31	3,00	3,12	3,03	3,25	3,44	3,15
	Standard hälve	0,65	0,53	0,53	0,82	0,59	0,58	0,57
	Asümmeetria- kordaja	-0,41	0,00	0,18	-1,54	0,11	-0,42	0,01
Õpetajad on sallivad erinevate arvamuste suhtes	Keskmine	3,09	3,38	3,12	3,22	3,15	3,37	3,04
	Standard hälve	0,71	0,74	0,67	0,87	0,74	0,88	0,63
	Asümmeetria- kordaja	-0,36	0,82	0,13	-1,71	0,45	-1,20	-0,03
Õpetajate sallivus erinevate arvamuste suhtes on oluline	Keskmine	3,53	3,88	3,64	3,19	3,67	3,59	3,71
	Standard hälve	0,53	0,35	0,57	0,74	0,50	0,50	0,50
	Asümmeetria- kordaja	-0,38	2,83	1,34	-0,83	1,06	-0,40	-1,45

Lisa 2 järg

Eesti üldhariduskoolide õpetajate hinnangud õpilaste õppemeetodite olenevalt õpetaja ja kooli spetsiifikast

		Staažikad	Noored Kooli õpetajad	Noored õpetajad	Põhikool	Gümnaasium	Riigeksamite tulemustega TOP 60	Madalamate riigeksami tulemustega koolid
Õpilastes arendatakse individuaaltöö oskusi	Keskmine	3,12	3,25	3,20	3,13	3,22	3,30	3,17
	Standard hälve	0,62	0,71	0,65	0,71	0,55	0,61	0,51
	Asümmeetria- kordaja	-0,41	-0,40	-0,20	-0,77	0,09	-0,23	0,26
Õpilasi suunatakse dialogi ja arutelu käigus õppima	Keskmine	3,05	2,75	3,00	2,97	3,06	3,15	3,02
	Standard hälve	0,62	0,89	0,65	0,65	0,67	0,72	0,64
	Asümmeetria- kordaja	-0,03	-1,03	0,00	-0,74	-0,07	-0,23	-0,02
Õpilastes arendatakse meeskonnatöö oskusi	Keskmine	3,15	3,13	3,28	3,28	3,20	3,26	3,17
	Standard hälve	0,58	0,64	0,54	0,73	0,56	0,59	0,55
	Asümmeetria- kordaja	-0,02	-0,07	0,15	-1,03	0,02	-0,12	0,09
Õpetajad suudavad siduda õppeaine sisu teiste ainetega	Keskmine	3,19	2,63	3,04	3,22	3,14	3,00	3,21
	Standard hälve	0,67	0,52	0,84	0,61	0,73	0,78	0,70
	Asümmeetria- kordaja	-0,51	-0,64	-0,99	-0,13	-0,63	-0,52	-0,68

Lisa 2 järg

Eesti üldhariduskoolide õpetajate hinnangud muude õpetajate tegevuste kohta olenevalt õpetaja ja kooli spetsiifikast

		Staažikad	Noored Kooli õpetajad	Noored õpetajad	Põhikool	Gümnaasium	Riigieksamite tulemustega TOP 60	Madalamate riigieksami tulemustega koolid
Tundide näitlikustamiseks kasutatakse infotehnoloogilisi vahendeid	Keskmine	3,04	3,13	3,52	3,25	3,10	3,15	3,08
	Standard hälve	0,95	0,83	0,77	0,62	0,91	0,95	0,90
	Asümmeetria -kordaja	-0,83	-0,28	1,86	-0,21	-0,82	-1,48	-0,49
Õpetajate koostöö lapsevanematega on oluline	Keskmine	3,62	3,38	3,60	3,53	3,58	3,59	3,58
	Standard hälve	0,52	0,74	0,50	0,57	0,55	0,50	0,57
	Asümmeetria -kordaja	-0,77	-0,82	0,44	-0,70	-0,82	-0,40	-0,97
Õpetaja üheks oluliseks ülesandeks on õpilastes distsipliini kasvatamine	Keskmine	3,15	3,00	3,08	3,00	3,18	3,04	3,25
	Standard hälve	0,85	0,76	0,81	0,72	0,80	0,81	0,79
	Asümmeetria -kordaja	-1,20	0,00	0,66	-0,56	-0,80	-0,54	-0,98
Õpetajad teevad lapsevanematega koostööd	Keskmine	3,24	2,75	3,32	3,13	3,22	3,26	3,19
	Standard hälve	0,65	0,46	0,80	0,66	0,67	0,76	0,63
	Asümmeetria -kordaja	-0,28	-1,44	1,20	-0,14	-0,54	-1,05	-0,16
Õpetajad suudavad lahendada klassis tekinud konfliktid	Keskmine	3,17	3,00	3,24	3,09	3,20	3,33	3,13
	Standard hälve	0,59	0,53	0,60	0,53	0,61	0,62	0,60
	Asümmeetria -kordaja	-0,44	0,00	0,11	0,12	-0,48	-0,35	-0,62

Lisa 3. Õpilaste hinnangud õpetajate töösooritusele sõltuvalt õpetaja ja kooli eripärast

Eesti üldhariduskoolide õpilaste hinnangud hindamise ja arendamise kohta olenevalt õpetaja ja kooli spetsiifikast

		Staažikad	Kooli Noored õpetajad	Noored õpetajad	Põhikool	Gümnaasium	Riigieksamite tulemustega TOP 60	Madalamate riigieksami tulemustega koolid
Õpilaste hindamisel võetakse arvesse individuaalset arengut	Keskmine	2,08	2,19	1,83	1,79	2,15	2,42	1,99
	Standard hälve	1,05	1,18	1,08	0,90	1,16	1,07	1,18
	Asümmeetria- kordaja	- 0,52	-0,20	0,25	-0,42	-0,27	-0,41	-0,17
Hindamisel võetakse arvesse õpilaste loovust	Keskmine	2,15	2,67	1,94	1,98	2,20	2,56	1,99
	Standard hälve	1,08	1,11	0,94	0,90	1,08	0,86	1,14
	Asümmeetria- kordaja	- 0,68	-0,88	-0,03	-0,25	-0,59	-0,53	-0,43
Õpilastele antakse nende hindamist ja õpiedu puudutavat tagasisidet	Keskmine	2,50	2,67	2,39	2,48	2,54	2,88	2,34
	Standard hälve	1,22	1,11	1,04	1,06	1,18	0,95	1,26
	Asümmeetria- kordaja	- 0,60	-0,88	-0,33	-0,37	-0,68	-0,51	-0,57
Tunnis aktiivselt osalevaid õpilasi tunnustatakse	Keskmine	2,41	2,67	2,33	2,39	2,49	3,05	2,17
	Standard hälve	1,22	1,22	1,03	1,04	1,23	0,88	1,29
	Asümmeetria- kordaja	- 0,70	-0,90	-0,29	-0,40	-0,73	-1,05	-0,44
Õpetajad hindavad kõiki õpilasi samadest kriteeriumidest lähtudes	Keskmine	2,61	2,72	2,61	2,72	2,61	3,02	2,38
	Standard hälve	1,16	1,11	1,12	1,07	1,15	0,92	1,22
	Asümmeetria- kordaja	- 0,94	-0,94	-0,83	-0,95	-0,89	-0,86	-0,76

Lisa 3 järg

Eesti üldhariduskoolide õpilaste hinnangud õpikeskkonna kujundamise kohta olenevalt õpetaja ja kooli spetsiifikast

		Staažikad	Kooli Noored õpetajad	Noored õpetajad	Põhikool	Gümnaasium	Riigieksamite tulemustega TOP 60	Madalamate riigieksami tulemustega koolid
Õpilasi kaasatakse aruteludesse, mis puudutavad õigusi ja kohustusi tunnis.	Keskmine	2,25	2,41	2,75	2,51	2,41	2,73	2,22
	Standard hälve	1,13	0,98	0,98	0,99	1,09	0,87	1,17
	Asümmeetria-kordaja	-0,39	-0,17	-0,85	-0,55	-0,46	-0,42	-0,28
Õpetajad loovad klassis motiveeritud õpikeskkonna	Keskmine	2,22	2,17	2,44	2,21	2,29	2,78	2,01
	Standard hälve	1,14	0,82	1,23	0,90	1,17	1,02	1,16
	Asümmeetria-kordaja	-0,29	0,32	0,38	-0,30	-0,21	-0,35	-0,06
Õpilasi innustatakse tunnis kaasa mõtlema ja küsimusi esitama.	Keskmine	2,65	2,54	2,91	2,70	2,69	2,98	2,52
	Standard hälve	1,11	1,00	1,16	1,02	1,14	0,84	1,25
	Asümmeetria-kordaja	-0,90	-0,22	1,06	-0,44	-0,85	-0,87	-0,65
Õpetaja motiveeritus mõjutab õpetamise kvaliteeti.	Keskmine	3,03	3,15	2,92	3,30	2,93	3,14	2,80
	Standard hälve	1,09	1,04	1,23	0,92	1,17	0,96	1,27
	Asümmeetria-kordaja	-1,31	-1,47	1,08	-1,56	-1,15	-1,14	-1,04
Hindelised tööd motiveerivad õpilasi pingutama	Keskmine	2,53	2,54	2,64	2,59	2,56	2,78	2,43
	Standard hälve	1,27	0,99	1,23	1,15	1,21	1,04	1,29
	Asümmeetria-kordaja	-0,66	-0,29	0,71	-0,78	-0,57	-0,50	-0,50

Lisa 3 järg

Eesti üldhariduskoolide õpilaste hinnangud toetamise kohta olenevalt õpetaja ja kooli spetsiifikast

		Staažikad	Noored Kooli õpetajad	Noored õpetajad	Põhikool	Gümnaasium	Riigieksamite tulemustega TOP 60	Madalamate riigieksami tulemustega koolid
Õpetajad toetavad õpilaste osalemist olümpiaadidel, võistlustel, konkurssidel jne	Keskmine	3,03	3,03	3,15	3,28	2,98	3,22	2,83
	Standard hälve	0,97	1,13	0,86	0,84	1,03	0,74	1,15
	Asümmeetria-kordaja	- 1,23	- -1,03	- 1,23	- 1,45	- 1,06	- -0,64	- -0,91
Tunni tempo seatakse selliselt, et kõik järele jõuaksid;	Keskmine	2,36	2,53	2,24	2,28	2,42	2,90	2,14
	Standard hälve	1,07	1,13	1,08	0,95	1,14	0,96	1,15
	Asümmeetria-kordaja	- 0,57	- -0,70	- 0,22	- 0,35	- 0,57	- -0,88	- -0,40
Vajadusel aidatakse õpilasi järele väljaspool tunniaega	Keskmine	2,85	2,88	2,96	3,07	2,82	2,95	2,74
	Standard hälve	1,08	1,18	0,97	0,96	1,12	0,90	1,22
	Asümmeetria-kordaja	- 0,99	- -1,02	- 0,95	- 1,29	- 0,90	- -0,64	- -0,87
Õpetajad suudavad enamike õpilastega kontakti saada	Keskmine	2,64	2,61	2,44	2,67	2,55	2,85	2,38
	Standard hälve	1,15	1,06	0,92	0,93	1,13	0,96	1,18
	Asümmeetria-kordaja	- 0,90	- -0,79	- 0,28	- 0,85	- 0,68	- -0,65	- -0,59
Õpetajad on sallivad erinevate arvamuste suhtes	Keskmine	2,64	2,72	2,28	2,52	2,44	2,73	2,28
	Standard hälve	1,15	1,12	1,25	1,15	1,20	0,96	1,30
	Asümmeetria-kordaja	- 0,90	- -0,82	- 0,49	- 1,02	- 0,52	- -0,38	- -0,39
Õpetajate sallivus erinevate arvamuste suhtes on oluline	Keskmine	3,01	3,03	3,07	3,15	2,99	3,19	2,87
	Standard hälve	1,06	1,15	0,99	0,96	1,10	0,86	1,21

	Asümmeetria-kordaja	- 1,37	-1,47	- 1,13	- 1,46	- 1,31	-1,38	-1,15
--	---------------------	-----------	-------	-----------	-----------	-----------	-------	-------

Lisa 3 järg

Eesti üldhariduskoolide õpilaste hinnangud õppemeetodite kohta olenevalt õpetaja ja kooli spetsiifikast

		Staažikad	Kooli Noored õpetajad	Noored õpetajad	Põhikool	Gümnaasium	Riigieksamite tulemustega TOP 60	Madalamate riigieksami tulemustega koolid
Õpilastes arendatakse individuaaltöö oskusi	Keskmine	2,66	2,61	2,46	2,49	2,64	2,92	2,48
	Standard hälve	1,08	1,16	0,99	0,99	1,11	1,07	1,11
	Asümmeetria -kordaja	-0,76	-0,68	-0,32	-0,50	-0,68	-1,05	-0,54
Õpilasi suunatakse dialoogi ja arutelu käigus õppima	Keskmine	2,36	2,61	2,17	2,33	2,41	2,76	2,20
	Standard hälve	1,08	1,08	0,82	0,94	1,07	0,93	1,09
	Asümmeetria -kordaja	-0,20	-0,49	0,11	-0,10	-0,21	-0,29	-0,07
Õpilastes arendatakse meeskonnatöö oskusi	Keskmine	2,38	2,69	2,43	2,44	2,49	2,76	2,34
	Standard hälve	1,02	1,11	0,94	1,01	1,05	0,86	1,12
	Asümmeetria -kordaja	-0,48	-0,85	-0,27	-0,49	-0,53	-0,70	-0,35
Õpetajad suudavad siduda õppeaine sisu teiste ainetega	Keskmine	2,46	2,70	2,43	2,57	2,50	2,78	2,34
	Standard hälve	1,15	0,95	0,86	1,02	1,04	0,85	1,11
	Asümmeetria -kordaja	-0,66	-0,83	0,15	-0,50	-0,65	-0,76	-0,48

Lisa 3 järg

Eesti üldhariduskoolide õpilaste hinnangud muude õpetajate tegevuste kohta olenevalt õpetaja ja kooli spetsiifikast

		Staažikad	Kooli Noored õpetajad	Noored õpetajad	Põhikool	Gümnaasium	Riigieksamite tulemustega TOP 60	Madalamate riigieksami tulemustega koolid
Tundide näitlikustamiseks kasutatakse infotehnoloogilisi vahendeid	Keskmine	2,49	2,81	2,44	2,36	2,65	3,05	2,42
	Standard hälve	1,22	1,15	1,00	1,11	1,17	0,94	1,23
	Asümmeetria-kordaja	-0,38	-0,78	-0,54	-0,31	-0,59	-0,50	-0,45
Õpetajate koostöö lapsevanematega on oluline	Keskmine	2,17	2,03	2,63	2,72	2,06	2,44	1,84
	Standard hälve	1,35	1,28	1,01	1,19	1,26	1,19	1,25
	Asümmeetria-kordaja	-0,28	-0,11	-0,65	-0,86	-0,20	-0,30	-0,14
Õpetaja üheks oluliseks ülesandeks on õpilastes distsipliini kasvatamine	Keskmine	2,68	2,78	2,63	2,74	2,68	3,02	2,49
	Standard hälve	1,07	1,03	1,14	1,08	1,07	0,71	1,20
	Asümmeetria-kordaja	-1,15	-1,07	-0,89	-1,10	-1,04	-0,63	-0,80
Õpetajad teevad lapsevanematega koostööd	Keskmine	1,82	1,47	2,06	2,00	1,69	2,05	1,48
	Standard hälve	1,30	1,25	1,19	1,18	1,30	1,18	1,32
	Asümmeetria-kordaja	-0,08	0,35	0,10	0,00	0,11	-0,10	0,31
Õpetajad suudavad lahendada klassis tekkinud konfliktid	Keskmine	2,39	2,33	2,24	2,41	2,31	2,81	2,01
	Standard hälve	1,25	1,30	1,08	1,12	1,26	1,17	1,22
	Asümmeetria-kordaja	-0,53	-0,37	-0,04	-0,51	-0,33	-0,70	-0,19

ZUSAMMENFASSUNG

DIE ARBEITSEFFIZIENT DER LEHRER/INNEN AN ESTNISCHEN ALLGEMEINBILDENDEN SCHULEN ABHÄNGIG VON DER BESONDERHEIT DER SCHULE UND DER LEHRER/INNEN

Elisa Elias

Die Bildung für die jungen Menschen zu vermitteln und auf einen guten Weg zu führen ist für jeden Staat eine wichtige Aufgabe. Je mehr man im Stande ist zukünftige Generationen zu motivieren um neues Wissen, neue Kenntnisse und Fähigkeiten sich anzueignen, desto stärker ist die Staat im Ganzen. Die ständige Verbesserung des Bildungssektors sollte für jeden Staat eine der wichtigsten Aufgaben sein.

Die Abschlussprüfung an den Gymnasien ist die am weitesten verbreitete Methode der Evaluation von Schulen. Die Prüfungsergebnisse geben so Informationen für Schulleitung, Lehrer/innen, Eltern und für anderen, die sich an Bildung interessieren. Es handelt sich um eine Methode, die den Hintergrund der Schule und Schüler nicht berücksichtigt und spiegelt die tatsächliche Situation nicht ausreichend. Aus diesem Grund hat man zusätzlich zu externe Begutachtung auch interne Überprüfung erstellt. Die interne Begutachtung berücksichtigt die Eigenschaften der Schule und hilft die Stärken und Schwächen der Schule herauszustellen.

Die Größe der Bildungseinrichtung beeinflusst auch die Leistungsfähigkeit der Schüler. Die Auswirkung ist nicht gleich bei Kindern verschiedenen Alters. In der Grundstufe brauchen Kinder mehr Aufmerksamkeit und Beteiligung der Lehrer/innen und hier sollten kleinere Schulen dominieren. In der Gymnasialstufe ist das Bewusstsein und die Unabhängigkeit größer und deshalb bevorzugt man größere Schulen. Diese Schulen haben dank breiten Ressourcen verschiedene Auswahl an Fächern und die Möglichkeit verschiedene spezialisierte Klassen zu öffnen.

Die große Auswirkung an die Leistungsfähigkeiten der Schülern haben die Lehrer/innen und aus diesem Grund ist es erforderlich die Evaluation von Arbeitseffizienz und die Lehrer/innen auf eine richtige Richtung zu führen. Die Lehrer beeinflussen die Schüler durch professionellen Charakteristiken, Lehrfähigkeiten und die Gestaltung des Klassenklimas. Zum ersten Feld gehören verschiedene persönliche Eigenschaften wie Fachspezifische Kenntnisse, Selbstergänzung und Kommunikationsfähigkeit. Die Lehrfähigkeiten zeigen, welchen Zug der Lehrer zum Lehren und führen der Schülern hat. Zum Lehrfähigkeit gehört Motivierung der Schüler, Benutzung von infotechnologischen Werkzeugen, Auswertungstrategie und verschiedene Lehrstrategien. Das Klassenklima wird aus professionelle Charakteristiken und Lehrfähigkeiten gestaltet. Es ist wichtig, das der Lehrer/inne in der Lage ist eine positive Lehrumgebung zu schaffen und die durch Loyalität, Vertrauen, Unterstützung, Kommunikation, etc. gekennzeichnet wird. Immer wichtiger wird der Disziplinfaktor, dessen Hauptziel ist die sozialen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen zu entwickeln.

Die Auswertung der Arbeitseffizienz der Lehrer sollte möglichst zuverlässig sein und deshalb erstellt man Auswertungskriterien und im Gelegenheit wählt man verschiedene Qualitätskriterien. Die Auswertungskriterien werden von der Bildungseinrichtung selbst definiert, jedoch ist es wichtig dass sie transparent und in den Lehrer/innen keine Beschwerden und keinen Gegenstand auslösen. Von den Auswertungsmethoden ist am bekanntesten die Beobachtung, aber eine wichtige Rolle spielt immer mehr die Selbstwertung der Lehrer/innen, Aufbau der geplanten Studien und Analyse der verwendeten Unterrichtsmitteln, Kommunikation mit Eltern, Beteiligung bei organisieren der Schulveranstaltungen oder an lokalen Veranstaltungen, Entwicklung und Ergebnisse der Schüler; das *Feedback* von Schülern, Eltern und der Schule.

Diese Bachelorarbeit zeigt, wie die Arbeitseffizienz der Lehrer/innen von Dienstalter, Bildung und den Eigenschaften der Schule abhängt. Für die durchführung dieser Studie hat man einen Fragebogen erstellt. 221 Schüler aus 21 Schulen und 111 Lehrerinnen aus 20 Schulen haben geantwortet. Bei der Analyse der Ergebnisse hat man Rücksicht auf die Bildung der Lehrer, Dienstalter und die Ergebnisse der Abschlussprüfungen an den Gymnasien genommen.

Die präsentierten Fragen hat man in fünf Kategorien geteilt – Evaluation der Schüler und Entwicklung, Gestaltung des Lehrumgebungs, Unterstützung der Schüler, Lehrmethoden und sonstigen Aktivitäten der Lehrer/innen.

Während der Analyse der Ergebnisse gab sich heraus das die Lehrer durchgehend eine positive Haltung zu den Schülern hatten. Diese Situation kann man mit einer Asymmetrie Begründen, aufgrund die Lehrer/innen mehr Kenntnisse besitzen und sind bewusst von ihnen zugeordneten Forderungen. Die Antworten der Schüler basieren im Ganzen auf einer subjektiven Meinung und die auferlegten Einschränkungen der Schulen und Lehrer/innen berücksichtigen sie nicht.

Bei Evaluation der Wertungen von Lehrer/innen ergab sich dass für die Aussprüche, die sich auf Gestaltung der Lehrumgebung, Unterstützung und Entwicklung der Schüler fokuzierten, gaben höheren Wert diejenigen Lehrer/innen, deren Schüler die Abschlussprüfungen mit höherem Ergebnissen belegten. Diese Aussprüche, die sich auf Auswertung der Schüler und Entwicklung kontzentrierten, gaben größeren Wert Lehrer/innen an der Grundschule. Von anderen Aktivitäten der Lehrer/innen hatten die Lehrer/innen, die mit einer Arbeitsdienst bis zu sieben Jahre eine mehr positivere Haltung. Die niedrigsten Wertungen bekamen Lehrer/innen die im Rahmen eines Programms Noored Kooli in der Schule arbeiten und nur im einen Feld, Unterstützung der Schüler, gaben die Hauptschullehrer/innen die niedrigsten Wertungen.

Die Wertungen der Schüler waren deutlich mehr gleichmäßiger geteilt. Nämlich gaben sie in allen Bereichen höhere Werte die Schüler mit höheren Ergebnissen bei der Abschlussprüfung als diejenigen mit niedrigen Resultaten.

Diese Wertungen beweisen, dass die Dienstarbeit und der Schultyp keinen wichtigen Einfluss auf die Arbeitseffizienz haben. Aus den Resultaten gab sich heraus, dass die Wertungen von diejenigen Lehrer/innen ohne pedagogische Bildung niedriger waren, aber bei den Schülern zeigte keiner dass die Arbeitseffizienz niedriger war. Jedoch sind die Wertungen der Lehrer/innen und Schülern im Großen abhängig von den Prüfungsergebnissen. Wahrscheinlich kann man solche Resultate mit höherer Motivation der Schüler begründen, dies kann von besseren Fähigkeiten und Kenntnissen der Lehrer/innen abhängen und auch die Schüler hatten mehr Interesse. Die

Lehrfähigkeiten der Lehrer/innen sind größer vom üblichen, während deren Schüler hochmotiviert sind. So kann man deren mehr positive Wertungen mit größerem Vorbereitung und mehr intensiver Beteiligung der Schüler begründen.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Elisa Elias

isikukood: 49110036021

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Eesti Üldhariduskoolide õpetajate töösooritus sõltuvalt õpetajate ja kooli eripärast,

mille juhendaja on professor Kulno Türk,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 28.05.2013 (*kuupäev*)

(*allkiri*)